

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A AÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO NA REVISÃO E CONCEÇÃO
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ana Catarina Gonçalves dos Santos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

**Relatório de Estágio Orientador pela Professora Doutora
Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A AÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO NA REVISÃO E CONCEÇÃO
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ana Catarina Gonçalves dos Santos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

**Relatório de Estágio Orientador pela Professora Doutora
Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa**

2015

*Para a minha Mãe por me ter
ensinado a crescer e incentivado a aprender*

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio traduz-se num conjunto de aprendizagens e conhecimentos que foram aprofundados e adquiridos a nível pessoal e profissional. Para que esta etapa fosse finalizada com sucesso contei com a ajuda e participação de importantes pessoas. Assim, agradeço...

À minha orientadora, Professora Doutora Estela Costa, pela compreensão, carinho e apoio em todo o meu percurso. Pela orientação e por me ter motivado para a concretização desta etapa.

Ao Professor Luís Miguel Carvalho por me ter guiado em períodos antecedentes ao estágio curricular.

À Direção-Geral da Educação, na figura do Senhor Diretor-Geral Dr.º Fernando Egídio Reis, por ter aceitado a efetivação do meu estágio na DGE.

A toda a Direção-Geral da Educação por me ter recebido de braços abertos fazendo-me sentir parte da equipa.

À minha Dr.ª Conceção Baptista pela coordenação e supervisão do trabalho, pela simpatia e profissionalismo e por me ter dado a possibilidade de explorar diversas áreas de trabalho relativas à Direção-Geral da Educação.

Aos membros da equipa responsável pela revisão das Orientações Curriculares, por me deixarem fazer parte do importante trabalho desenvolvido, neste âmbito, proporcionando-me a aquisição de conhecimentos e experiências únicas.

Aos meus amigos, que me acompanharam e apoiaram. À Catarina Pereira por todos os abraços sentidos e todo o carinho demonstrado ao longo do meu percurso académico. À sua amizade e por me ter apoiado sempre. À Andreia Cardoso pelo interesse demonstrado, pela amizade e carinho que me deu ao longo deste percurso, onde longe se fez perto.

À minha família pela preocupação e amor. Ao meu pai, Duarte, à Dalila e aos meus avós, Lúcia e João por toda a preocupação e incentivo para que nunca desistisse. Às minhas irmãs, Guida, Bruna e Lara, e ao meu irmão, Hugo, por fazerem parte de mim, por me darem aconchego nas alturas mais difíceis e pelos sorrisos que me motivaram a continuar. À minha mãe, porque nada disto teria sido possível sem ela. Por todo o seu amor incondicional que permitiu que me tornasse a pessoa que sou hoje. Por me ter incentivado e encorajado a continuar e a ir mais além.

Ao Zé Miguel pelas inúmeras experiências. Por todo o seu amor e compreensão. Por ser o meu porto de abrigo e por demonstrar o melhor que tenho em mim. Por me ter ajudado e guiado em alturas mais controversas. Por ter sempre acreditado em mim e por me fazer feliz e completa, “*Amote*”.

RESUMO

Este relatório retrata o meu percurso enquanto estagiária na Direção-Geral da Educação (DGE), no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Primeiro, procedo à caracterização da DGE e do trabalho de um gestor, que evidenciou uma aproximação aos papéis gestionários interpessoal, informacional e decisional, numa lógica de ajustamento mútuo e promovendo a supervisão direta como mecanismo de coordenação. Segundo, descrevo as atividades e tarefas que desenvolvi durante o estágio, que se caracterizam pela variedade, abrangendo diferentes temáticas. Por fim, apresento o projeto de investigação, de cariz naturalista, focado no processo de revisão e conceção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que me permitiu evidenciar os processos de regulação conjunta que subjazem à ação da administração educativa no processo de revisão das OCEPE. Assim, ressaltam a regulação de controlo, institucional, desenvolvida pela DGE, que supervisiona o processo, selecionando os atores e detendo a palavra final acerca do documento e os processos de regulação autónoma, que se fazem sentir no quadro das políticas públicas da educação, com base no ajustamento mútuo entre os diferentes atores envolvidos. Foram privilegiadas a pesquisa arquivística de documentos oficiais, a observação a uma gestora da Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e entrevistas de carácter semi-diretivo à equipa de educação pré-escolar e à Chefe de Divisão. Como técnica de análise de dados foi usada a análise de conteúdo.

Palavras-Chave: Direção-Geral da Educação; Políticas Educativas; Educação Pré-Escolar; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; Regulação.

ABSTRACT

This report reflects my journey as an intern in the Directorate-General for Education (DGE) under the master's degree in Educational Sciences, more specifically in the specialization of Educational Administration from the Institute of Education, University of Lisbon. Firstly I proceed to the characterization of the DGE and of the manager work, which showed an approach to the managerial roles, with regard interpersonal, informational and decisional dimensions, in a logic of mutual adjustment and promoting the direct supervision and coordination mechanism. Secondly, I describe the activities and tasks which were developed during the internship, that are characterized by variety and by covering different themes. Finally, we present the research project, naturalist nature, focused on the review process and design of the Curriculum Guidelines for Preschool Education, which allowed me to highlight the joint regulatory processes that underlie the action of educational administration in the review process of the OCEPE. So the process relative to institutional regulation or regulation by control, developed by DGE, is shown by the supervision of the process, selecting the actors and holding the final say about the document. In regard of the process of autonomous regulation, we can assume it's reality in the context of public policy education, based on mutual adjustment between the different actors involved. Among the used techniques, we can enunciate the archival research of official documents, the observation to a manager of the Division of Pre-School Education and Basic Education and semi-directive character interviews the team of preschool education and the Head of the Division. For the data analysis the focus was it content.

Keywords: Directorate-General for Education; Educational policies; Preschool education; Curriculum Guidelines for Pre-School Education; Regulation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	xii
 INTRODUÇÃO	 14
 CAPÍTULO I	 17
1.1. CARATERIZAÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO	17
1.1.1. Contextualização	17
1.1.2. Missão e Atribuições	18
1.1.3. Estrutura Organizacional.....	20
Unidades orgânicas nucleares	21
Unidades flexíveis	22
Equipas multidisciplinares	23
Organograma da Direção-Geral da Educação	23
Recursos humanos.....	24
1.1.4. Instrumentos de Gestão	26
1.2. CARATERIZAÇÃO DAS COMPONENTES ORGANIZACIONAIS E DO TRABALHO DO GESTOR.....	27
1.2.1. Caraterização das Componentes Organizacionais.....	27
Cultura organizacional	27
Modelos de cultura organizacional	31
Estrutura organizacional.....	33
1.2.2. Caraterização do Trabalho do Gestor.....	35
Papéis gestionários	36
Mecanismos de coordenação.....	39
1.3. SÍNTESE CONCLUSIVA	40

CAPÍTULO II.....	43
2.1. ATIVIDADES E TAREFAS DESENVOLVIDAS EM ESTÁGIO CURRICULAR.....	43
2.2. SÍNTESE CONCLUSIVA	58
 CAPÍTULO III	 61
3.1. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	61
3.1.1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo.....	61
3.1.2. Enquadramento Teórico	62
Política pública da educação pré-escolar	62
Processos de regulação.....	68
Educação pré-escolar.....	69
3.1.3. Orientação Metodológica	74
Técnicas de recolha de dados	74
Técnicas de análise de dados.....	76
3.1.4. Desenvolvimento do Projeto	77
Compreender as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	77
Caraterizar os processos de regulação inerentes ao processo de revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	80
Caraterizar as perspetivas da Direção-Geral da Educação face às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	84
3.2. SÍNTESE CONCLUSIVA	87
 REFLEXÃO FINAL	 92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
Legislação Consultada	100
Outros Recursos Utilizados	101

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1.** Plano de Estágio Curricular na Direção-Geral da Educação
- Anexo 2.** Guião de Entrevista à Chefe de Divisão da DEPEB
- Anexo 3.** Protocolo de Entrevista à Chefe de Divisão da DEPEB
- Anexo 4.** Análise de Conteúdo do Protocolo de Entrevista à Chefe de Divisão da DEPEB
- Anexo 5.** Guião de Entrevista às Técnicas da EPE na DGE
- Anexo 6.** Protocolo de Entrevista à Dr.^a A
- Anexo 7.** Análise de Conteúdo do Protocolo de Entrevista à Dr.^a A
- Anexo 8.** Protocolo de Entrevista à Dr.^a B
- Anexo 9.** Análise de Conteúdo do Protocolo de Entrevista à Dr.^a B
- Anexo 10.** Protocolo de Entrevista à Dr.^a C
- Anexo 11.** Análise de Conteúdo do Protocolo de Entrevista à Dr.^a C
- Anexo 12.** Guião de Observação à Chefe de Divisão da DEPEB
- Anexo 13.** Observação à Chefe de Divisão da DEPEB
- Anexo 14.** Análise Documental
- Anexo 15.** Nota de Campo
- Anexo 16.** Grelha das Atividades Desenvolvidas em Estágio Curricular na DGE
- Anexo 17.** Diários de Bordo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Atividades e tarefas realizadas em setembro

Tabela 2. Atividades e tarefas realizadas em outubro

Tabela 3. Atividades e tarefas realizadas em novembro

Tabela 4. Atividades e tarefas realizadas em dezembro

Tabela 5. Atividades e tarefas realizadas em janeiro

Tabela 6. Atividades e tarefas realizadas em fevereiro

Tabela 7. Atividades e tarefas realizadas em março

Tabela 8. Atividades e tarefas realizadas em abril

Tabela 9. Atividades e tarefas realizadas em maio

Tabela 10. Formulação da questão de partida, dos eixos de análise e respectivos objetivos de investigação

Tabela 11. Apresentação dos objetivos pessoais

Tabela 12. Apresentação dos objetivos de estágio curricular

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organograma da Direção-Geral da Educação

Figura 2. Modelo dos valores contrastantes de Quinn

Figura 3. Atividades desenvolvidas pela gestora D

ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DDE – Divisão de Desporto Escolar

DEPEB – Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

DES – Divisão do Ensino Secundário

DGE – Direção-Geral da Educação

DGOP – Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial

DGPGF – Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira

DMDDE – Divisão de Material Didático, Documentação e Edições

DRHAJ – Divisão de Recursos Humanos e Assuntos Jurídicos

DSDC – Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

DSEEAS – Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos

DSIIT – Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas

DSJNE - Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames

DSPAG – Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral

DSPE – Direção de Serviços de Projetos Educativos

EEA – Equipa de Educação Artística

EPE – Educação Pré-Escolar

EPIPSE – Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo

ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

FPCE-UP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

GCI - Gestão de Comunicação Integrada

LVCR – Lei de Vínculos, Carreiras e Remunerações

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

MSESS – Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEPAC – Programa de Estágios Profissionais na Administração Pública Central

PNL – Plano Nacional de Leitura

POAT – Programa Operacional de Assistência Técnica

PPADA – Proposta de Procedimento, Autorização de Despesa e Adjudicação

QUAR – Quadro de Avaliação e Responsabilização

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SEEBS – Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge na sequência do meu estágio curricular, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O estágio decorreu num dos serviços centrais da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa, a Direção-Geral da Educação (DGE), durante o período de nove meses (de setembro de 2014 a maio de 2015). Neste tempo, permaneci na Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC), mais concretamente na Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico, com um horário flexível de 14 horas semanais, perfazendo um total de 56 horas mensais.

A escolha do local de estágio teve a sua origem no meu interesse em compreender o trabalho da administração central da educação na área da educação pré-escolar. De acordo com uma realidade que apontava para uma escassez de investigações, no domínio da Administração Educacional, relacionadas com a educação pré-escolar, surgiu a vontade em participar nas atividades desenvolvidas pela equipa de educação pré-escolar da Direção Geral da Educação.

No seguimento de uma reunião realizada com a equipa de educação pré-escolar e com a Chefe de Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico, tomei um primeiro contato com a realidade do trabalho desenvolvido no que toca as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o respetivo processo de revisão. Ainda ficaram acordados, nesta reunião, os seguintes objetivos de estágio: a) aquisição de conhecimento e análise crítica sobre a legislação em vigor relativa ao desenvolvimento curricular e à avaliação na educação pré-escolar; b) colaboração nas atividades desenvolvidas no acompanhamento da revisão e da atualização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na formação dos educadores de infância neste âmbito; c)

colaboração nas atividades desenvolvidas no acompanhamento da elaboração das Orientações Pedagógicas para crianças dos 0 aos 3 anos e na formação dos educadores de infância neste âmbito; d) colaboração nas atividades desenvolvidas na preparação, realização e avaliação do seminário do estudo sobre a avaliação da eficácia das Orientações Curriculares e da qualidade pedagógica na educação pré-escolar; e) colaboração nas atividades de pesquisa e elaboração de informação para a OCDE, UNESCO, Comissão Europeia, *Eurydice*, etc.

Com o intuito de prosseguir os objetivos anteriormente referidos desenvolvi atividades de foro administrativo, sobretudo as tarefas no âmbito da revisão das Orientações Curriculares. Em paralelo, foram ainda traçados objetivos de forma a permitir analisar melhor o meu percurso e a auxiliar a elaboração do presente documento, a saber: a) caraterizar a Direção-Geral da Educação; b) compreender a cultura organizacional da Direção-Geral da Educação; c) caraterizar a gestora da Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico; d) conhecer e caraterizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; e) compreender o trabalho desenvolvido pela equipa de educação pré-escolar da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular; f) caraterizar a equipa encarregue pela revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e; g) aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado em Ciências da Educação.

Este relatório encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, a Direção-Geral da Educação é caraterizada enquanto organização onde são enunciadas e analisadas as suas diferentes componentes e, no âmbito da observação realizada à gestora da Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico, é também caraterizado o trabalho do gestor. No segundo capítulo são descritas as diversas atividades e tarefas que desenvolvi no estágio curricular. Por fim, o terceiro capítulo apresenta o projeto de

investigação que apliquei na Direção-Geral da Educação que procurou caraterizar o papel deste órgão no processo de revisão e conceção das Orientações Curriculares.

CAPÍTULO I

1.1. CARATERIZAÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

1.1.1. Contextualização

Enquanto órgão governamental, o Ministério da Educação e Ciência (MEC), de acordo com o Decreto-Lei n.º125/2011 de 29 de dezembro, apresenta como missão “(...) *definir, coordenar, promover, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativo e científico e tecnológico, articulando-as com as políticas de qualificação e formação profissional*” (Decreto-Lei n.º125/2011 de 29 de dezembro¹, artigo 1.º). No mesmo normativo encontram-se ainda definidas as suas atribuições que incluem, entre outros, os seguintes desígnios:

- a) Definir e promover a execução das políticas relativas à educação pré-escolar, à educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, à educação extraescolar e à ciência e tecnologia, bem como os respetivos modos de organização, financiamento e avaliação;*
- b) Participar na definição e execução das políticas de qualificação e formação profissional; (...)*
- d) Garantir o direito à educação e assegurar a escolaridade obrigatória, de modo a promover a igualdade de oportunidades;*
- e) Reforçar as condições de ensino e aprendizagem, de forma a contribuir para a qualificação da população e melhoria dos índices de empregabilidade e de sucesso escolar (...)*
- h) Definir o currículo nacional e o regime de avaliação dos alunos e aprovar os programas de ensino e as orientações para a sua concretização, compreendendo os do ensino português no estrangeiro; (...)*

¹ Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro, Aprovação da Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

- j) Definir, gerir e acompanhar o desenvolvimento, a requalificação, modernização e conservação da rede escolar de estabelecimentos públicos de ensino não superior, tendo em consideração as iniciativas no âmbito do ensino particular e cooperativo;*
- l) Apoiar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica; (...)*
- q) Criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados de modo a avaliar os resultados e os impactos das políticas de educação e formação; (...)* (Artigo 2.º).

De modo a dar seguimento às suas atribuições, o MEC possui serviços integrados na administração direta do Estado, de organismos integrados na administração indireta do Estado, de órgãos consultivos, e de outras estruturas e entidades integradas no sector empresarial do Estado (*idem*, artigo 3.º).

Os serviços integrados na administração direta do Estado (*idem*, artigo 4.º) são os seguintes:

- a) A Secretaria-Geral;
- b) A Inspeção-Geral da Educação e Ciência;
- c) A Direcção-Geral da Educação;
- d) A Direcção-Geral do Ensino Superior;
- e) A Direcção-Geral da Administração Escolar;
- f) A Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência;
- g) A Direcção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira;
- h) O Gabinete de Avaliação Educacional;
- i) A Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

1.1.2. Missão e Atribuições

A Direcção-Geral da Educação (DGE) apresenta-se enquanto um dos serviços centrais da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa (Artigo 1.º Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro²), com a missão de

² Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, Aprovação da Estrutura Orgânica da Direcção-Geral da Educação.

(...) assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensino básico e secundário e da educação extraescolar, prestando apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua concretização, bem como coordenar a planificação de diversas provas e exames (Ponto 1 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 266-G/2012 de 31 de dezembro).

Trata-se, assim, de um serviço central dotado de capacidade para execução de políticas relativas às componentes pedagógica e didática da Educação Pré-Escolar (EPE), dos ensinos básicos e secundário e da educação extraescolar e de apoio técnico à sua formulação, incidindo nas áreas do desenvolvimento curricular, dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos (Balanço Social, 2013).

Com o intuito de prosseguir a sua missão, a DGE possui um conjunto vasto de atribuições, das quais salientam-se as seguintes:

- a) Desenvolver os currículos e os programas das disciplinas, as orientações relativas às áreas curriculares não disciplinares, bem como propor a respetiva revisão em coerência com os objetivos do sistema educativo;*
- b) Desenvolver o estudo sobre a organização pedagógica das escolas, propondo medidas de reorganização;*
- c) Coordenar a planificação das provas finais, dos exames nacionais e equivalentes, provas de equivalência à frequência e provas de aferição;*
- d) Promover a investigação e os estudos técnicos, nomeadamente estudos de acompanhamento e avaliação, no âmbito do desenvolvimento e da inovação curricular, da organização e da avaliação pedagógica e didática do sistema educativo, da inovação educacional e da qualidade do ensino e das aprendizagens;*
- e) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para as atividades da educação pré-escolar e escolar, abrangendo as suas modalidades de educação especial e de ensino à distância, incluindo as escolas portuguesas no estrangeiro e de ensino português no estrangeiro, em articulação com o serviço do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela gestão da respetiva rede;*

f) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar e para as atividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar, designadamente atividades de orientação e medidas de apoio, recuperação e complemento educativos, em particular as destinadas a alunos com necessidades educativas especiais (...) (Ponto 2 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro, com a respetiva alteração pelo Decreto-Lei n.º 266-G/2012 de 31 de dezembro).

O Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR) 2014, o instrumento de gestão que possibilita a análise de desempenho, assume-se como um referencial que descreve as principais linhas de ação para esse ano, permitindo compreender o propósito da DGE para o ano fiscal de 2014: *“assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar”*. Na linha orientadora da missão enunciada no QUAR 2014, são definidos os seguintes objetivos estratégicos:

OE1. Assegurar a revisão curricular dos ensinos básico e secundário;

OE2. Reforçar o apoio às escolas na gestão dos currículos, no sentido da melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos;

OE3. Estruturar os serviços da DGE no sentido de responder adequadamente às atribuições que lhe estão cometidas.

1.1.3. Estrutura Organizacional

A DGE é encabeçada por um Diretor-Geral, que conta com a colaboração de dois Subdiretores-Gerais, cargos de direção superior de 1.º e 2.º graus respetivamente (Ponto 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro).

A DGE presta auxílio logístico e financeiro ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e à Comissão Interministerial de Apoio à Execução do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Unidades orgânicas nucleares

A Direção-Geral da Educação estrutura-se em cinco unidades orgânicas nucleares, dirigidas por Diretores de Serviços, cargos de direção intermédia do 1.º grau (Ponto 2 do artigo 1.º da Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto³).

As unidades orgânicas que compõe a Direção-Geral são as seguintes:

- a) A Direção de Serviços do Júri Nacional de Exames (DSJNE);
- b) A Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC);
- c) A Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos (DSEEAS);
- d) A Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE);
- e) A Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral (DSPAG) (Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto, com respetiva alteração pela Portaria n.º 32/2013 de 29 de janeiro).

A Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

A Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular é uma unidade orgânica da DGE, que possui como competências, entre outras:

- a) Desenvolver o estudo sobre os currículos, os programas das disciplinas e as orientações relativas às áreas curriculares e às áreas curriculares não disciplinares e propor a respetiva revisão, em coerência com os objetivos do sistema educativo;*
- b) Desenvolver estudos sobre a organização pedagógica das escolas, propondo as medidas para a respetiva reorganização;*
- c) Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para as atividades da educação pré-escolar e escolar, abrangendo as respetivas modalidades de educação especial e de ensino à distância, incluindo as escolas portuguesas no estrangeiro e de ensino do português no estrangeiro, em articulação com o serviço do Ministério dos Negócios Estrangeiros responsável pela gestão da respetiva rede (...)* (Artigo 3.º da Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto).

³ Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto, Determinação da Estrutura Nuclear da Direção-Geral da Educação.

Unidades flexíveis

Na dependência de algumas unidades orgânicas foram criadas unidades flexíveis:

- a) Na dependência da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular:
 - i. A Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico (DEPEB);
 - ii. A Divisão de Ensino Secundário (DES);
 - iii. A Divisão de Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE);
- b) Na dependência da Direção de Serviços de Projetos Educativos DSPE):
 - i. Divisão de Desporto Escolar (DDE);
- c) Na dependência da Direção de Serviços de Planeamento e Administração Central (DSPAC):
 - i. A Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial (DGOP);
 - ii. A Divisão de Recursos Humanos e Assuntos Jurídicos (DRHAJ);
 - iii. A Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas (DSIIT)
(Despacho n.º 13608/2012 de 19 de outubro, com alterações pelos Despachos n.º 2623/2013 e n.º 11423/2014 de 18 de fevereiro e 11 de setembro respetivamente).

A Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

A Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico é uma área integrante da DSDC que exerce a sua atividade no âmbito do desenvolvimento curricular da educação pré-escolar e do ensino básico, de modo a assegurar, entre outros:

- a) A promoção e o desenvolvimento de estudos sobre os currículos, os programas das disciplinas e as orientações relativas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a respetiva revisão, em coerência com os objetivos do sistema educativo;*
- b) A coordenação, acompanhamento e proposta de orientações, em termos pedagógicos e didáticos, para o funcionamento da educação pré-escolar;*
- c) A coordenação, acompanhamento e proposta de orientações, em termos pedagógicos e didáticos, para o funcionamento do ensino básico designadamente, nas modalidades de ensino recorrente e de ensino a distância, no ensino português no estrangeiro, incluindo as escolas portuguesas no estrangeiro, no ensino do português língua não materna e nos cursos ou planos próprios dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;*

d) A identificação das necessidades de recursos pedagógico-didáticos específicos requeridos pela componente pedagógica da educação pré-escolar e do ensino básico e as condições para a respetiva avaliação e certificação (...) (Ponto 3 do Despacho n.º 13608/2012 de 19 de outubro).

No que diz respeito à organização interna, a DEPEB apresenta-se como uma unidade que dispõe um modelo de estrutura hierarquizada (Artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro).

Equipas multidisciplinares

A DGE apresenta também três Equipas Multidisciplinares que se constituem como:

"a) A Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Escolar; b) A Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas; c) A Equipa de Educação Artística" (Ponto 11 do Despacho n.º 11423/2014 de 11 de setembro).

Organograma da Direção-Geral da Educação

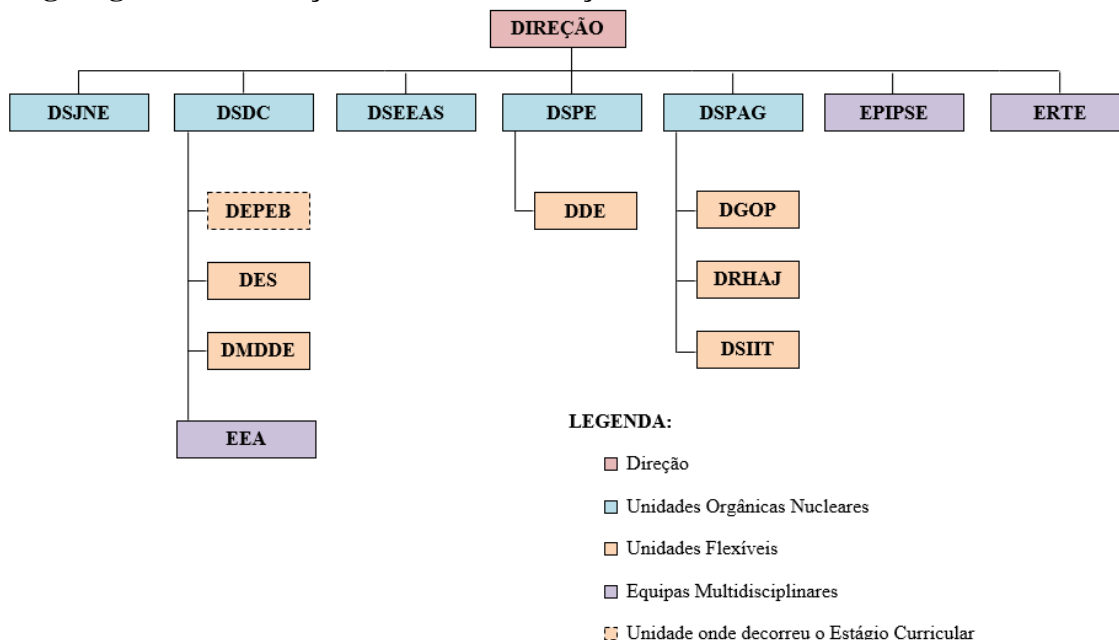


Figura 1 – Organograma da Direção-Geral da Educação⁴

⁴ Por questões de organização as siglas do organograma estão clarificadas na Lista de Siglas e Acrónimos do presente Relatório de Estágio.

O presente organograma estrutura-se de acordo com a Portaria n.º 258/2012, de 28 de agosto, dos Despachos n.ºs 13608/2012 e 11423/2014⁵, de 19 de outubro e de 11 de setembro respetivamente.

As cinco unidades orgânicas nucleares da DGE dependem da figura de *Direção*, assim como duas equipas multidisciplinares – a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE) e a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE).

Nem todas as unidades orgânicas têm na sua dependência unidades flexíveis. A Divisão de Educação Pré-Escolar, a Divisão de Ensino Secundário (DES) e a Divisão de Material Didático, Documentação e Edições (DMDDE) são as três unidades flexíveis que estão dependentes da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular. A Equipa de Educação Artística (EEA) (equipa multidisciplinar), apesar de dirigida por um Chefe de Equipa está também dependente da DSDC. A Direção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE) possui na sua dependência a Divisão de Desporto Escolar (DDE). Por fim, a unidade orgânica Direção de Serviços de Planeamento e Administração Geral (DSPAG) apresenta á sua dependência três unidades flexíveis – Divisão de Gestão Orçamental e Patrimonial (DGOP), Divisão de Recursos Humanos e Assuntos Jurídicos (DRHAJ) e Divisão de Sistemas de Informação e Infraestruturas Tecnológicas (DSIIT).

Recursos humanos

Para uma descrição dos recursos humanos da DGE procedeu-se à leitura e análise do documento *Balanço Social 2013* produzido pela Direção-Geral.

⁵ Despacho n.º 11423/2014, de 11 de setembro, Alteração do despacho de criação das equipas multidisciplinares e das unidades orgânicas flexíveis da DGE.

Em dezembro de 2013, existiam 187 postos de trabalho ocupados, sendo que: 169 estavam vinculados por meio de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, 18 em comissão de serviços no âmbito da Lei de Vínculos, Carreiras e Remunerações (LVCR) e dois trabalhadores em regime de prestação de serviços. No âmbito do Programa de Estágios Profissionais na Administração Pública Central (PEPAC), a Direção-Geral apresentava 14 estagiários: cinco iniciaram funções a 1 de julho e os restantes a 1 de setembro de 2013. Importa salientar que a 31 de dezembro, a DGE contava com 13 estagiários, uma vez que um deles terá cessado contrato de estágio a seu pedido.

A distribuição de trabalhadores relativamente a *Grupo/Cargo/Carreira* divide-se em três grupos predominantes: os técnicos superiores (79% dos trabalhadores efetivos da DGE); o pessoal docente (29% dos trabalhadores efetivos); e os assistentes técnicos (16%). Com uma percentagem de 13% encontram-se os restantes grupos.

Em relação à média etária dos trabalhadores da DGE, esta encontrava-se aproximadamente nos 51 anos de idade. As faixas etárias mais representadas situam-se nos intervalos 50-54 e 55-59, perfazendo um total de 83 (representando 43,9% dos trabalhadores da DGE). O escalão etário mais baixo situava-se no intervalo 30-34 e o mais elevado encontrava-se no intervalo 60-64. As mulheres constituíam o grupo dominante em todos os intervalos etários, representando uma percentagem aproximada de 69% dos trabalhadores da DGE.

Relativamente às habilitações literárias os graus académicos mais representativos são a *Licenciatura* (60,3% dos efetivos), seguida do *Mestrado* (19%).

1.1.4. Instrumentos de Gestão

Os seis instrumentos de gestão, documentos que orientam anualmente para a concretização da ação, são enunciados pela Direção-Geral de Educação, no seu *site* oficial, a saber:

- ***Plano de Atividades 2013*** – Documento anual que é lançado no início de cada ano fiscal. Contém as diversas atividades que cada unidade orgânica, unidade flexível e equipa multidisciplinar se propõe dinamizar no ano fiscal em questão;
- ***Balanço Social 2013*** – Documento anual que é lançado no início de cada ano fiscal. Nele encontram-se informações relativas à composição orgânica da DGE, tal como um conjunto de dados caracterizadores do capital humano existente e dos recursos afetos;
- ***Quadro de Avaliação e Responsabilização 2014*** – Documento elaborado no início de cada ano que tem como *fim* verificar se os objetivos propostos foram concretizados. Esta análise é efetuada por meio da elaboração do Relatório de Autoavaliação;
- ***Relatório de Autoavaliação 2013*** – É o documento que visa a autoavaliação tendo por referência a concretização dos objetivos estratégicos, os indicadores de avaliação e as metas enunciadas no QUAR desse ano;
- ***Parecer Crítico de Autoavaliação 2013*** – Elaborado pela Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira do MEC, este documento procura dar uma fundamentação técnica sob a forma de parecer sobre o Relatório de Autoavaliação da DGE do ano em causa;
- ***Homologação da Avaliação pela Tutela 2013*** – É o documento formal que refere a classificação de avaliação da Direção-Geral referente ao ano em análise. É elaborado pela Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira (DGPGF).

1.2. CARATERIZAÇÃO DAS COMPONENTES ORGANIZACIONAIS E DO TRABALHO DO GESTOR

1.2.1. Caraterização das Componentes Organizacionais

Considerar a DGE como organização é tomá-la como um “(...) *sistema de pessoas que se associam para realizar propósitos, mediante estruturas e funções e através de processos , no contexto humano, interorganizacional e social, e em continuidade temporal*” (Pereira, 1999, p. 86). Desta forma, é composta por estruturas humanas e sociais que ao se desenvolverem se adaptam às exigências envolventes em esta se insere (António, 2003 *cit.* Ribeiro, 2006, p. 171).

Por ser um órgão central do Estado, a DGE carateriza-se por ser uma organização pública que visa prestar serviços à sociedade (Dias, 1998 *cit.* Pires & Macêdo, 2006, p. 81).

Apesar de partilhar caraterísticas de outras organizações, uma organização pública apresenta algumas especificidades, tais como, a valorização das regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações e apego ao poder (Pires & Macêdo, 2006, p. 82). Para além destas caraterísticas, Dias (1998) refere que as organizações públicas tendem a ser sistemas dinâmicos complexos e interdependentes e inter-relacionados coerentemente, envolvendo no seu conjunto informações, estruturas organizacionais, pessoas e tecnologias (*cit.* Pires & Macêdo, 2006, p. 84).

Cultura organizacional

Mais do que um conjunto de regras, a cultura carateriza-se por ser uma construção de significados partilhados pelo conjunto de membros de uma sociedade (Pires & Macêdo, 2006, p. 90).

A importância da cultura dentro de uma organização advém do facto de esta se apresentar como um sistema de significados partilhados que se apresentam como sendo

caraterística chave que a entidade valoriza (Robbins, 1999). Assim, a cultura organizacional deve ser encarada como “(...) *um sistema cujo significado é partilhado por todos os (...) membros, expressa por valores centrais, os quais irão caraterizar a «personalidade» da organização (...)*” (Ribeiro, 2006, p. 171).

Nesta linha de pensamento, Schein (1992) adianta também que a cultura organizacional “(...) *indicate the climate and practices that organizations develop around their handling of people or to refer to the espoused values and credo of an organization*” (p. 3).

Colocando-se o enfoque nas pessoas enquanto unidade de composição das organizações, importa ainda clarificar o conceito de cultura organizacional, que segundo Schein (2004)

(...) é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionam bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas (cit. Silva e Fadul, 2008, p.3).

Pires e Macêdo (2006) adiantam também que a cultura organizacional é

(...) um conjunto de modos de pensar, de sentir e de agir, mais ou menos formalizados, os quais, tendo sido aprendidos e sendo partilhados por uma pluralidade de pessoas, servem de maneira ao mesmo tempo objetiva e simbólica, e passam a integrar essas pessoas em uma coletiva distinta de outras. É o resultado de ações cujos componentes e determinantes são compartilhados e transmitidos pelos membros de um dado grupo (p. 84).

Mintzberg e colaboradores (2000) referem-se à cultura organizacional como estando na base de toda a organização (*cit.* Pires & Macêdo, 2006), contribuindo para o seu sucesso (Ribeiro, 2006).

Relativamente à transmissão da cultura, esta é efetuada pelos membros da organização, que se traduzem nos principais agentes transmissivos dos seus valores, pelo que quanto maior for a partilha de valores entre indivíduos, mais forte será a cultura da organização (Ribeiro, 2006).

De modo sintético, Bilhim (2005, p. 203) refere que a cultura organizacional apresenta quatro funções, a considerar: possui um papel na definição das suas fronteiras, possibilitando a distinção entre as demais; confere sentido de identidade aos seus membros; facilita a identificação com as metas organizacionais; alarga a estabilidade do sistema social; e, apresenta-se enquanto um mecanismo de controlo, que dirige e dá forma às atitudes e comportamentos dos membros.

De acordo com Chiavenato (2000, *cit.* Ribeiro, 2006) existem duas vertentes na cultura das organizações:

- a) *Formal*, assente nos diversos órgãos que compõe a organização, nos cargos desempenhados pelos membros, na hierarquia da autoridade e responsabilidade dos mesmos, nos objetivos e nas estruturas e tecnologias dispostas na organização;
- b) *Informal*, representada pelos grupos informais que se desenvolvem no seio da organização.

É com base nesta última vertente da cultura organizacional que Bilhim (2013) refere que as organizações, para além de apresentarem uma cultura organizacional, possuem também subculturas compostas por grupos informais. Em um outro trabalho, o autor refere que as subculturas podem ser visíveis nos diversos departamentos de uma organização (Bilhim, 2005, p. 194). Neste sentido, Lopes e Reto (1990, *cit.* Nascimento, 2009) apresentam três tipos de subculturas:

- a) *Subcultura profissionais*, onde o conjunto tem necessidade de segurança que só é

possível através de um grupo de iguais, com base em experiências e nos saberes adquiridos na organização;

- b) *Subcultura e ciclo de vida*, que possuem implicações na gestão do sistema organizacional, pelo que o desenvolvimento temporal da organização origina diferentes subculturas, ou seja, à medida que a organização começa a ter longevidade, as diversas fases temporais originam um conjunto de culturas;
- c) *Subcultura funcional*, onde se verifica um relevo nas repercussões ao invés dos diferentes tipos de estrutura.

Schein (*cit.* Caccia, 2006, p. 26) menciona que a cultura apresenta três níveis de elementos:

- a) *Artefactos*, que representam o nível mais superficial da cultura e por isso o mais fácil de observar, sendo que diz respeito ao ambiente, aos rituais e aos símbolos demonstrados na organização;
- b) *Valores*, que se traduzem nas formas de condução da ação estabelecidas pelo líder, sendo consideradas o melhor modo de executar as tarefas. Assim, verifica-se que os valores se encontram relacionados com as estratégias, objetivos e metas organizacionais;
- c) *Pressupostos básicos*, que se caracterizam pelas crenças inconscientes da organização.

Caccia (2006, p. 27) adianta, também, um segundo modelo organizacional que apresenta elementos que definem cultura organizacional:

- a) *Valores*, que se constituem como pressupostos básicos, pelo que são considerados a base da cultura organizacional;
- b) *Crenças*, que se traduzem nas “verdades” da organização, ou seja, em conceitos inquestionáveis e que passam a estar presentes no comportamento da organização;
- c) *Ritos*, que são as atividades planeadas segundo as quais a cultura se reflete;
- d) *Mitos*, que se referem às histórias coerentes com os valores e crenças partilhados pelos membros, de modo a veicular e reforçar os valores e crenças da organização;
- e) *Tabus*, que dizem respeito às proibições adotadas pela organização, informando os membros sobre o “não permitido”;
- f) *Heróis*, que representam as pessoas que encaram os valores organizacionais;
- g) *Normas*, que representam as regras que indicam o modo de agir no âmbito da

- organização;
- h) *Comunicação formal*, que se apresenta como a interação social entre a organização e os ambientes externo e interno que a envolvem;
 - i) *Comunicação informal*, que indica para o processo de socialização espontânea entre os membros da organização e que não apresenta normas ou regras.

Modelos de cultura organizacional

Com o propósito de analisar a cultura organizacional da DGE, passará a ser descrito os modelos dos valores contrastantes de Quinn (*cit. Rodrigues, 2012, p. 20*) e Denison. O modelo dos valores contrastantes caracteriza-se por apresentar quatro quadrantes, sendo que cada um representa os pressupostos básicos, orientações e valores, que se traduzem em elementos constituintes da cultura organizacional (Laino & Rodriguez, 2004).

O modelo de Quinn traduz-se em duas dimensões opostas representadas pelos eixos horizontal interno/externo e pelo eixo vertical flexibilidade/controlo, tal como é perceptível pela figura abaixo:

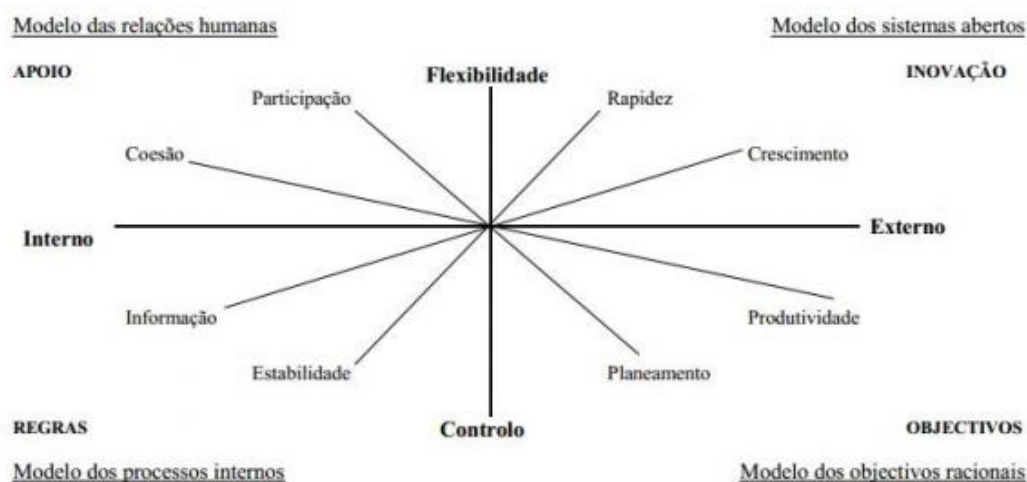


Figura 1 – Modelo dos valores contrastantes de Quinn (*Adaptado de Rodrigues, 2012, p. 20*)

Na extremidade *interno*, do eixo horizontal, “(...) dá-se importância ao bem-estar e ao desenvolvimento pessoal dos elementos, mantendo a estabilidade na estrutura e no

ambiente de trabalho” (Rodrigues, 2012, p. 21). Já a extremidade *externo*, dá relevo à competição, aquisição de produtos e de produtividade (Rodrigues, 2012, p. 21).

No eixo vertical, a extremidade *flexibilidade* refere-se à inovação e à adaptação, assumindo um modo de organização orgânica, assente na comunicação horizontal, cooperação, autonomia e desejo pela mudança (Rodrigues, 2012, p. 21). A extremidade *controlo* defende a segurança e estabilidade, assumindo uma forma de organização mecanicista e burocrática assente na autoridade formal e na coordenação impessoal (*idem, ibidem*).

Por meio das dimensões apresentadas, é possível verificar a emergência de quatro tipos de modelos de cultura organizacional: cultura de apoio, cultura de inovação, cultura de regras e cultura de objetivos.

A caracterização da DGE remete para os dois modelos acima mencionados, o modelo de cultura de apoio e o modelo de cultura de regras, sendo necessário clarificar os mesmos.

O modelo de cultura de apoio é intrínseco ao modelo teórico das relações humanas, valorizando a cooperação, o espírito de grupo e o bem-estar dos membros. A liderança procura incentivar a participação e apoiar o desenvolvimento dos membros, de modo a fomentar o trabalho em equipa (Rodrigues, 2012, p. 21). Tal verifica-se quando a Dr.^a D procura organizar a sua equipa em prol de atividades em desenvolvimento, a fim de delegar tarefas e de as ir acompanhando:

(...) tenho de organizar a equipa que vai resolver aquele assunto, por vezes são em articulação com outras Divisões ou com outras Direções de Serviços, há que coordenar com o Chefe de Divisão ou com o Diretor de Serviços dessa área. Vemos o prazo do assunto e acompanhamos (Anexo 3, l. 172-175).

A condição da equipa é uma preocupação da gestora, sendo que esta procura esclarecer se o impacto das atividades desenvolvidas é o mais positivo possível para a equipa, e a gestora ainda questiona acerca do próprio bem-estar de cada um dos elementos que a constituem (Anexo 13).

O modelo de cultura de regras, que se insere no modelo dos processos internos e defende valores de ordem hierárquica. Assim, valoriza-se a formalização, a segurança, uniformização e a centralização, sendo que a liderança procura garantir o controlo para assegurar estabilidade e segurança na organização (Rodrigues, 2012, p. 22).

Este modelo de cultura é evidente quando a Dr.^a D refere

Eu tenho sempre em mente que nas funções que tenho, o serviço deverá estar em primeiro lugar e tanto quanto possível, fazer com que as pessoas gostem disso. Mas se tiver que decidir entre o interesse de uma pessoa e o do serviço, eu decido pelo interesse do serviço (Anexo 3, l. 95-99)

Ou seja, apesar de tentar agradar as pessoas com as quais trabalha a Dr.^a D valoriza o serviço segundo se rege, afirmando que o colocará em primeiro lugar se assim for necessário.

A formalização também é uma componente presente neste tipo de organização e isso assiste-se quando a Dr.^a D solicita que a solicitação das entrevistas e o agendamento das mesmas seja realizado via *email* (Diário de Bordo 122)

Estrutura organizacional

De modo a contextualizar a estrutura organizacional da DGE é necessário elucidar o significado subjacente a este conceito. Neste sentido, entende-se por estrutura organizacional o

conjunto de relações formais entre os grupos e os indivíduos que constituem a organização. Define as funções de cada unidade da organização e os modos de

colaboração entre as diversas unidades e é normalmente representada num diagrama chamado organigrama (ou organograma) (Mintzberg, 1995, p. 101)

Bilhim (2006) elucida o conceito de estrutura organizacional referindo-se “às relações formais, tal como são desenhadas num organograma, e às obrigações dos membros da organização” (cit. Rodrigues, 2012, p. 12).

De acordo com Mintzberg, existe cinco elementos básicos essenciais na estrutura de uma organização, que se traduzem em:

- a) *Vértice Estratégico*, onde se encontram os gestores que apresentam toda a responsabilidade da organização;
- b) *Tecnoestrutura*, em que os analistas possuem a responsabilidade de desenvolver modos de *standards* na organização;
- c) *Equipa de Apoio*, que fornece diretamente os serviços logísticos da organização;
- d) *Nível Intermédio*, onde os gestores estabelecem a ligação entre o centro operacional e as equipas de apoio;
- e) *Centro Operacional*, onde todos os membros operacionais põem em prática os seus serviços relacionados com a produção de bens ou serviços (cit. Bilhim, 2005, p. 160).

Com base neste “modelo-tipo”, e de acordo com a força de cada um dos elementos acima apresentados, são possíveis diversas configurações organizacionais. A DGE insere-se na estrutura mecanicista uma vez que se verifica “(...) *um elevado grau de diferenciação horizontal, relações hierárquicas rígidas, ênfase nas regras e procedimentos, com elevado grau de formalização e elevada centralização das decisões*” (Burs e Stalker, 1961, cit. Mintzberg, 1995, p.101). Neste tipo de estrutura qualquer trabalho operacional se caracteriza por ser rotineiro, simples e repetitivo, sendo que os procedimentos apresentam uma elevada formalização, onde são valorizadas as regras, os regulamentos e as comunicações formais (Bilhim, 2005, p.163).

Na DGE o trabalho caracteriza-se por ser repetitivo e formalizado já que em todos os documentos analisados as equipas têm como função elaborar documentos oficiais que carecem de parecer ou não superior.

De acordo com Bilhim (2005, p. 170), as organizações que apresentam uma estrutura mecanicista podem conter, no seu interior, unidades autónomas que se encontram na dependência de uma estrutura de nível central, responsável pela definição de objetivos estratégicos, exercendo autoridade e poder de decisão sobre estas.

Uma análise do organograma global da DGE permite verificar a existência de diferenciação horizontal. Além disso, verifica-se também que cada Direção de Serviços é gerida por um Diretor, sendo que este pode ter a seu cargo várias Divisões de Serviços, cada uma gerida por um Chefe de Divisão.

A Direção-Geral apresenta uma estrutura divisionalizada (Mintzberg, 1995, p. 42), uma vez que se caracteriza por possuir um conjunto de unidades autónomas que são coordenadas por um gestor de topo através da standardização dos resultados. Neste sentido, as unidades são geridas por Chefes de Divisão, como é o caso da Dr.^a D, que apresentam autonomia e poder para regular as ações que envolvem a divisão. Contudo, e apesar desta autonomia é importante não esquecer que a gestora D encontra-se dependente do Diretor de Serviços, pelo que tem por hábito consultá-lo quando tem dúvidas ou pretende coloca-lo a par de algum trabalho.

1.2.2. Caracterização do Trabalho do Gestor

Antes de caracterizar o gestor observado é necessário ter em consideração o significado do termo gestão. Segundo Teixeira (2005) a gestão é o “(...) *processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço de outros*” (p. 3), pelo que pressupõe a interpretação de metas e objetivos organizacionais de modo a encaminhar os membros da organização para as suas ações. Ducker (1954, *cit.* Bilhim, 2006) menciona

que a gestão se traduz na “(...) *ação de organizar recursos para atingir realizações satisfatórias de criar uma empresa a partir de materiais e pessoas*” (cit. Rodrigues, 2012, p. 24).

De acordo com Teixeira (2005), a gestão apresenta quatro funções: planeamento, organização, direção e controlo. O planeamento pode ser visto como o processo de determinar antecipadamente o que deve ser feito e como fazê-lo. A organização refere-se ao estabelecimento de relações formais entre os membros e entre estes e os recursos, de modo a alcançar os objetivos propostos. A terceira função, a direção é vista “(...) *como o processo de determinar, isto é, afetar ou influenciar o comportamento dos outros*” (Teixeira, 2005, p. 4), envolvendo três aspetos: a motivação que se caracteriza pelo reforço dos membros para se esforçarem para que os objetivos organizacionais sejam alcançados; a liderança que se traduz na capacidade de conseguir que os membros façam o que o líder deseja; e a comunicação que é o processo de transferência de informações, ideias e conceitos. A última função, o controlo, cinge-se ao modo de comparação do desempenho da organização com *standards* previamente estabelecidos, apontando eventuais ações corretivas.

Papéis gestionários

Mintzberg citado por Barroso (2005, p. 146) refere que o trabalho do gestor é caracterizado pela brevidade, variedade e fragmentação, uma vez que este exerce funções em diversas áreas, e as atividades que desempenha são de curta duração e apresentam-se pouco padronizadas, desconexas e intersetadas por outras, o que contribui para o trabalho do gestor se pareça caracterizar por um elevado grau de superficialidade.

Por meio da observação realizada foi possível verificar as características apresentadas acima uma vez que a gestora D interrompeu as suas tarefas por diversos

motivos. Pelo quadro abaixo é possível verificar a quantidade de vezes que realizou algumas das atividades no espaço de 2 horas e 52 minutos:

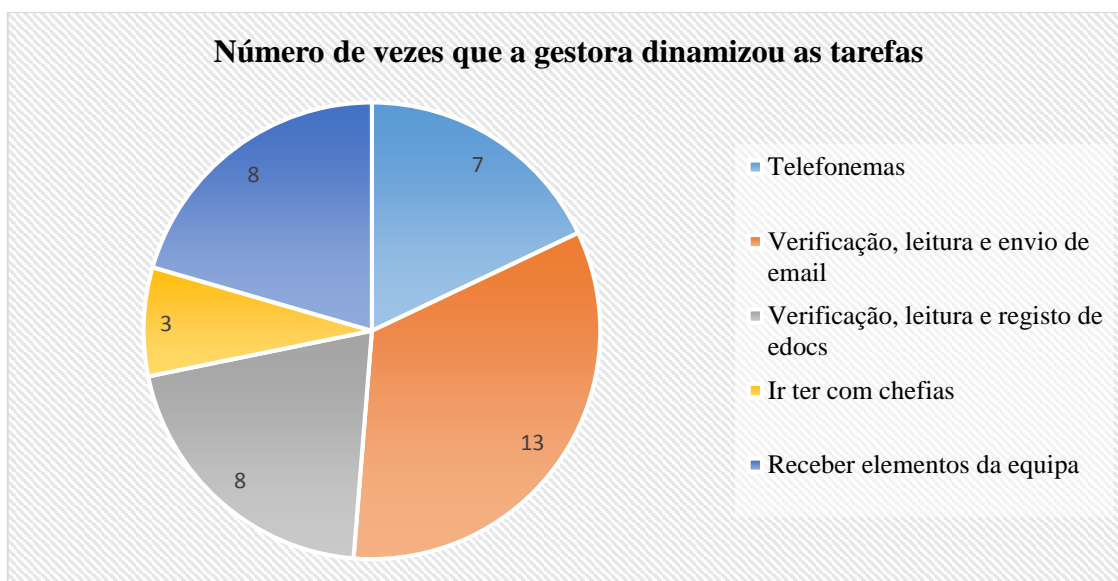


Figura 2 – Atividades desenvolvidas pela gestora D

Com base nos seus trabalhos, Mintzberg (1986 *cit.* Rodrigues, 2012, p.26/27), apresenta três papéis que um gestor pode desempenhar: interpessoal, informacional e decisional.

O papel interpessoal refere-se às atividades que têm foco nas relações interpessoais. Aqui, o gestor pode ser encarado como: símbolo da organização que cumpre deveres de foro social, cerimonial e legal; como líder, onde motiva os membros da organização e define funções; ou enquanto agente de ligação, ao elaborar contatos com pessoas exteriores à organização (Rodrigues, 2012, p.27)

O papel informacional diz respeito à construção da rede de contatos do gestor, sendo que comunicacional adquire um valor determinante. Assim, o gestor pode ser encarado enquanto observador ativo que procura receber informações de variadas fontes; como difusor, no sentido que faz passar informações para os diversos setores e departamentos

da organização; e como porta-voz, quando transmite informações para o exterior da organização (Rodrigues, 2012, p.27).

No papel decisional, o gestor põe em prática o processo de tomada de decisão. Neste sentido, o gestor pode ser considerado: um empreendedor, que tem iniciativa e assegura a conceção das atividades; um regulador quando procura resolver problemas inesperados da organização; um repartidor de recursos, quando programa os recursos e atividades; e um negociador, na medida em que intervém quando a organização deve realizar uma atividade importante de negociação com outras entidades (Rodrigues, 2012, p.27/28).

No caso da gestora observada é possível comprovar que a Dr.^a D apresenta os papéis acima referidos na sua gestão.

Face ao papel interpessoal a gestora D faz diversas representações a entidades externas em nome da Divisão que coordena: “(...) *tenho várias representações: no Plano para as Migrações, na Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial, num grupo para a integração das comunidades ciganas (...)*” (Anexo 3, l. 140-142). Verifica-se que a gestora em questão também procura motivar a equipa, uma vez que foram várias as vezes, durante a observação realizada, que a Dr.^a D recebeu elementos da sua equipa a fim de ouvir as suas dúvidas e de acompanhar as atividades (Anexo 13). Para além disso, houve algumas situações em que a própria gestora sai do seu gabinete para ir ter com os elementos da equipa que coordenar para poder esclarecer eventuais dúvidas ou resolver situações.

Em relação ao papel informacional foi possível assistir na observação que a preocupação da gestora D em ouvir diversos atores face a uma situação decorrente com a Dr.^a AE (Anexo 13), bem como a divulgação de informações relevantes à equipa que coordena.

O papel decisional da gestora D observa-se quando esta procura assegurar a concretização das atividades delegadas, ou seja, quando a Dr.^a D divide o trabalho pela sua equipa sugere uma data de conclusão que é antecipada à data de prazo final para que possa verificar o trabalho e dar a sua validação, enviando assim o trabalho final dentro dos prazos propostos pelas chefias superiores ou entidades externas. Dentro do seu papel decisional a gestora D ainda organiza e gere recursos humanos conforme as situações que se encontram no serviço, tal como se comprova em

(...) tenho de organizar a equipa que vai resolver aquele assunto, por vezes são em articulação com outras Divisões ou com outras Direções de Serviços, há que coordenar com o Chefe de Divisão ou com o Diretor de Serviços dessa área. Vemos o prazo do assunto e acompanhamos (Anexo 3, l. 172-175)

Mecanismos de coordenação

Mintzberg (1995, p. 21) apresenta diversos mecanismos de coordenação do trabalho desenvolvido, contudo serão apenas mencionados os que foram perceptíveis por meio das recolhas de dados.

São sobretudo dois os modos de coordenação utilizados pela gestora observada, sendo eles o ajustamento mútuo, realizado pela coordenação do trabalho através do processo de comunicação informal (Mintzberg, 1995, p. 21), observado pelas conversas realizadas no seu gabinete, no corredor da DSDC e mesmo em horas de refeição (Anexo 13); e a supervisão direta, uma vez que a gestora D monitoriza diretamente as ações dos membros, através de uma hierarquia, já que se possui responsabilidade pelo trabalho dos outros (Mintzberg, 1995, p. 21). Tal verifica-se quando a Dr.^a D vai ter com a sua equipa aos gabinetes respetivos ou chama os elementos da equipa ao seu gabinete a fim de conhecer o ponto de situação do trabalho em desenvolvimento (Anexo 13)

Contudo, assiste-se também ao uso de um terceiro mecanismo de coordenação – estandardização dos processos de trabalho (Mintzberg, 1995, p. 23), – na medida em que a gestora observada delega diversas instruções de trabalho aos membros da organização que se lhe encontram subordinados. Uma vez que a organização em que trabalha se caracteriza por ser formal, a gestora D utiliza a estandardização com o propósito de obter resultados semelhantes para uma melhor tomada de decisão, tal como refere em “*todas as informações que fazemos, os memorandos (...) tento que sejam claras e muito objetivas*” (Anexo 3, l. 124-126) e

é necessário fundamentar, porque se fazemos uma proposta temos que a fundamentar, mas tem de haver um equilíbrio entre a objetividade e a fundamentação. O que a Direção pretende é que as chefias intermédias sejam uma ajuda à decisão, que facilitem a decisão (Anexo 3, l. 128-131).

1.3. SÍNTESE CONCLUSIVA

No que se refere à caracterização da DGE enquanto organização foi possível analisar a sua cultura a partir da utilização dos modelos de cultura de apoio e de cultura de regras propostos por Quinn, (*cit.* Rodrigues, 2012, p. 20). O primeiro modelo permite compreender como a DSDC valoriza o trabalho em equipa e o líder observado procura participar nas atividades e apoiar o desenvolvimento desse trabalho em equipa. O segundo modelo, permitiu constatar que a DSDC valoriza as regras, a formalização e a uniformização, verificando-se que o líder procura acompanhar todas as atividades com o propósito de assegurar estabilidade e segurança, solicitando entregas antecipadas das tarefas com o propósito de verificar o trabalho desenvolvido, ajustando-o de acordo com as suas linhas orientadoras.

A partir da tipologia proposta por Mintzberg (1995, p. 43), verifiquei que a DGE apresenta uma estrutura mecanicista observando-se um elevado grau de diferenciação

horizontal, a existência de relações hierárquicas sólidas e a ênfase nas regras e nos procedimentos, que se caracterizam por terem um alto grau de formalização, onde as tarefas desenvolvidas carecem sempre de um parecer superior, estando subjacente ao trabalho a rotina e a repetição. Em função deste tipo de estrutura verifica-se que a DGE apresenta unidades autónomas que estão dependentes de uma estrutura central, ou seja, a DEPEB está dependente da DSDC que, por sua vez, depende da Direção. Contudo, como estas unidades autónomas são coordenadas por gestores próprios, como é o caso da DEPEB, cuja coordenadora é Chefe de Divisão e a DSDC cujo coordenador é Diretor de Serviços, é possível classificar que a DGE apresenta uma estrutura divisionada (Mintzberg, 1995, p. 42).

A observação diária da gestora com quem trabalhei permitiu-me, também, completar esta caracterização. O seu trabalho caracteriza-se por ser breve, variado e fragmentado. Foram observados três tipos de papéis desempenhados pela gestora: o papel interpessoal, em que representa a divisão que coordena e em que motiva a sua equipa; o papel informacional, em que a gestora informa a equipa, dá *feedbacks* e comunica a publicação de documentos legislativos recentes; e o papel decisional em que a gestora gere e organiza a sua equipa de acordo com as situações em causa. No que concerne aos mecanismos de coordenação foi possível verificar a utilização de três: o ajustamento mútuo, tendo-se assistido à coordenação do trabalho em processos de comunicação informal, como conversas em pausas de trabalho, a supervisão direta, onde a gestora se dirigia junto da equipa a fim de verificar o trabalho desenvolvido ou chamava a equipa ao seu gabinete com o mesmo propósito; e a standardização dos processos de trabalho, em que procede à verificação de todos os documentos redigidos pela sua equipa com o propósito de verificar se estes são objetivos e claros para os propósitos que servem (Mintzberg, 1986, *cit.* Rodrigues, 2012, p.26/27).

Embora existam departamentos específicos para cada uma das áreas relativas à educação e ao ensino, o trabalho efetuado na DGE é muito diversificado. Por exemplo, na DEPEB existe a equipa responsável pela educação pré-escolar, mas esta não exerce as suas funções apenas nesta área. A Dr.^a A é responsável pela monitorização da base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes, bem como pelo processo de reconhecimento do ensino português em escolas que se encontram no estrangeiro, e a Dr.^a B é responsável pela educação para a cidadania na área do voluntariado e pela educação para a sustentabilidade. Pontualmente, a equipa auxilia outras equipas da DGE na elaboração de documentos oficiais.

CAPÍTULO II

2.1. ATIVIDADES E TAREFAS DESENVOLVIDAS EM ESTÁGIO CURRICULAR

O presente capítulo serve para clarificar as diversas atividades e tarefas desenvolvidas no âmbito do estágio curricular. O estágio decorreu na Direção-Geral da Educação e teve a duração de nove meses, com início a 17 de setembro de 2014 e término a 29 de maio de 2015.

Durante estes meses, a carga horária foi de 14 horas distribuídas por quatro dias: segunda-feira e quinta-feira das 9 horas às 12 horas e às terças-feiras e sextas-feiras das 9 horas às 13 horas. Apesar do horário acordado com a DGE, em algumas semanas houve necessidade de se flexibilizar horários devido a fatores externos à organização e à carga de trabalho da Direção-Geral.

Por questões de organização serão apontados os nove meses de estágio, onde serão descritas as atividades realizadas nessa altura, acompanhadas tabelas que facilitará a leitura das mesmas.

SETEMBRO DE 2014	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Exploração e análise de documentos e recursos	5
Auxílio em tarefas relativas ao projeto <i>Histórias que Alimentam</i>	4
Organização e catalogação de documentos e pastas	3
Trabalho autónomo	3
Revisão e análise de documentos enviados pela Rede <i>Euridyce</i>	2
Atualização da base de dados das escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	2
Acompanhamento na resposta a <i>emails</i>	2
Atualização da base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes	1
Envio de recursos relevantes a atividades da DEPEB	1
Leitura e análise de propostas acerca da redução do número máximo de alunos por turma	1
Auxílio na elaboração de uma portaria para os ensinos doméstico e individual	1

Tabela 1 – Atividades e tarefas realizadas em setembro

Em setembro, as atividades ocorreram em nove dias. Tratando-se do primeiro contato com a organização, este mês caracterizou-se por ser um momento de aculturação ao trabalho realizado pela equipa da educação pré-escolar, bem como das próprias DSDC e DEPEB. Neste sentido, e para que fosse possível adquirir um conhecimento mais aprofundado da DGE, foi solicitado pela Dr.^a A que explorasse alguns recursos e documento referentes à educação pré-escolar e à Direção-Geral da Educação. Durante este mês, esta foi a atividade que realizei durante mais tempo, o que considerei necessário para poder integrar-me na DGE do melhor modo possível.

Assim, foram-me mostradas as diversas pastas a que teria acesso no computador. Nestas, foi-me possível proceder à leitura e análise de recursos como: o QUAR 2014 (Diário de Bordo 2), o relatório do estudo de caso do POAT (Diário de Bordo 3), bem como os Planos de Atividades de 2013 e de 2014, o Balanço Social e o Relatório de Autoavaliação do ano de 2013 (Diário de Bordo 9). Através do *site* oficial da DGE também me foi possível recolher e analisar alguma informação, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que é a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (Diário de Bordo 3). Foi-me pedido também que lê-se a revista *Infância e Educação – Investigação e Práticas* de GEDEI (2000) (Diário de Bordo 4, 5 e 9).

Durante quatro dias, auxiliei a Dr.^a A em tarefas respeitantes ao projeto *Histórias que Alimentam* a celebrar entre entidades do MEC, mais concretamente a DGE, a RBE e o PNL. Neste âmbito, estive presente numa reunião (Diário de Bordo 3) e ajudei na elaboração do protocolo a celebrar com as entidades acima descritas (Diários de Bordo 6, 8 e 10).

Foi-me solicitado, sobretudo por parte da Dr.^a O, que organizasse alguns documentos e recursos a serem entregues em ações de formação (Diários de Bordo 7 e 8) ou em eventos (Diário de Bordo 3).

Durante dois dias (Diários de Bordo 6 e 7) tive contato com recursos enviados pela Rede *Euridyce* para validação por parte da DGE.

Nas bases de dados, tive a possibilidade de explorar as bases de dados referentes aos alunos filhos de profissionais itinerantes (Diário de Bordo 5) e às escolas no estrangeiros que ministram currículos e programas portugueses onde fiz uma verificação e atualização da lista e documentos obrigatórios a apresentar pelas diversas escolas (Diários de Bordo 7 e 8).

Pontualmente, auxiliei na leitura e resposta a *emails* enviados com dúvidas relacionadas com a educação pré-escolar (Diários de Bordo 9 e 10), tal como na análise de uma proposta para a redução do número máximo de alunos por turma na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Diário de Bordo 10). Tive também a oportunidade de acompanhar o envio de recursos a outros departamentos da DGE (Diário de Bordo 6) e a elaboração de uma portaria a ser homologada, que irá regular os ensinos doméstico e individual (Diário de Bordo 10).

Em alguns dias desenvolvi trabalho autónomo, ou seja, em alguns tempos em que permaneci da DGE não me foi delegada nenhuma tarefa pelo que a minha responsável me deu espaço para trabalhar no relatório de estágio durante o horário de estágio.

OUTUBRO DE 2014	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Trabalho autónomo	11
Auxílio em tarefas relativas ao projeto <i>Kiitos</i>	6
Exploração e análise de documentos e recursos	5
Auxílio na organização das ações de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	4
Organização do seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na EPE</i>	3
Revisão e análise de documentos enviados pela OCDE	2
Reconhecimento do ensino em escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	2
Envio de recursos aos diretores das escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	1
Auxílio em tarefas relativas ao projeto <i>Histórias que Alimentam</i>	1
Auxílio na elaboração de uma portaria para os ensinos doméstico e individual	1
Envio de recursos a outros órgãos do MEC	1

Tabela 2 – Atividades e tarefas realizadas em outubro

Em outubro estagiei 17 dias, dos quais 11 tive oportunidade de desenvolver trabalho autónomo (Diários de Bordo 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27 e 28).

Durante este mês tive contato com um projeto piloto desenvolvido pelo município de Ponte de Sôr, que procurou implementar o ensino bilingue (português-inglês) e a orientação musical na educação pré-escolar. Neste âmbito, o município solicitou que a DGE monitorizasse o projeto, pelo que analisei diversos documentos dos agrupamentos de escolas (Diário de Bordo 23) e auxiliei na elaboração de memorandos para as técnicas envolvidas no projeto dessem conhecimento deste às chefias (Diários de Bordo 20, 26, 27 e 28). Face à monitorização construí as matrizes avaliativas que poderiam ter-se tornado as bases do processo em conjunto com a Dr.^a O e a Dr.^a A (Diário de Bordo 24).

No que se concerne à exploração e análise de documentos foi sobretudo a leitura dos relatórios finais do estudo de caso e do inquérito extensivo elaborado pela equipa de investigação que dinamizou o estudo referente à avaliação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e da qualidade da educação pré-escolar (Diários de Bordo 12 e 20). É necessário elucidar que paralelamente à revisão das OCEPE encontram-se a serem elaboradas Orientações Pedagógicas para a Creche em colaboração

com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS), sendo que tive acesso à versão preliminar do documento (Diários de Bordo 14 e 15). Para a elaboração das matrizes avaliativas que poderiam ter vindo a tornar-se as bases de monitorização do projeto *Kiitos* procedi à leitura e análise da Circular 4/DGIDC/DSDC/2011 relativa à avaliação na Educação Pré-Escolar (Diário de Bordo 24).

No âmbito da revisão das OCEPE e da elaboração das Orientações Pedagógicas para a Creche foram desenvolvidas ações de formação em diversos pontos do país. Assim, auxiliei na elaboração dos recursos a serem entregues aos formadores e formandas (Diários de Bordo 12 e 17), bem como de documentos úteis à organização dos eventos (Diários de Bordo 18 e 21).

Desenvolvi também tarefas relativas à organização do seminário que serviu de apresentação ao *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na Educação Pré-Escolar*. Neste sentido, entrei em contato com algumas entidades com vista a procurar um local adequado para a realização do evento (Diário de Bordo 14 e 17), bem como ajudei na elaboração de uma informação a ser enviada ao Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (SEEBS) para proceder à autorização da realização do evento (Diário de Bordo 22).

Igualmente ao mês anterior também auxiliei na revisão e análise de documento enviados por entidades externas. Neste caso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) solicitou a validação de alguns dados para proceder à construção de um referencial de qualidade da educação (Diários de Bordo 13 e 26).

Relativamente às escolas que ministram currículos e programas portugueses foi-me possível ajudar a Dr.^a A a fazer o reconhecimento de ensino através da leitura e análise dos instrumentos de gestão da escola em questão (Diários de Bordo 18 e 19).

Mais pontualmente assisti ao envio de documental legal relevante aos diretores das escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses (Diário de Bordo 12), auxiliei na resposta a um *email* sobre o projeto *Histórias que Alimentam* (Diário de Bordo 14), acompanhei a Dr.^a A na análise da portaria a ser elaborada para os ensinos doméstico e individual (Diário de Bordo 16) e ao envio de recursos a outros órgãos do MEC, nomeadamente dúvidas que são enviadas para a DGE por engado (Diário de Bordo 16).

NOVEMBRO DE 2014	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Trabalho autónomo	7
Atualização da base de dados das escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	4
Organização do seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na EPE</i>	3
Auxílio em tarefas relativas ao projeto <i>Histórias que Alimentam</i>	3
Reconhecimento do ensino em escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	2
Revisão e análise de documentos enviados pela OCDE	1
Elaboração de uma informação e de um ofício acerca da integração da natação enquanto componente letiva na EPE	1
Organização de documentos relativos ao <i>Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na EPE</i> que é financiado pelo POAT	1
Auxílio em tarefas relativas ao projeto <i>Kiitos</i>	1
Organização e catalogação de documentos e pastas	1
Entrega de documentos no <i>British Council</i>	1
Auxílio em tarefas relativas ao infantário <i>Rochinha</i>	1

Tabela 3 – Atividades e tarefas realizadas em novembro

Em novembro estive presente na DGE 15 dias, dos quais sete tive oportunidade de dinamizar trabalho autónomo.

Numa linha de continuidade com as atividades que vim a desenvolver nos meses anteriores, estive a atualizar a base de dados das escolas no estrangeiro que ministram

currículos e programas portugueses com o propósito de verificar que as escolas em questão têm vindo a atualizar as suas páginas com os documentos considerados instrumentos de gestão do ano letivo 2014/2015 (Diários de Bordo 30, 35 e 36). Algumas escolas tiveram dificuldades em inserir os documentos, pelo que os enviaram para a DGE e eu estive responsável em colocá-los *online* (Diário de Bordo 39).

No que diz respeito à organização do seminário de apresentação ao *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na Educação Pré-Escolar* foi-me solicitado que ajudasse a equipa de educação pré-escolar a analisar os relatórios finais do estudo de caso e do inquérito extensivo com o intuito de dar um parecer à equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) a fim de publicar os documentos finais e de construir o sumários executivo para o evento (Diários de Bordo 33 e 34). No dia 18 de novembro estive também envolvida na revisão do programa do evento (Diário de Bordo 37).

Relativamente ao projeto *Histórias que Alimentam*, concluiu-se a impossibilidade de celebrar um protocolo, uma vez que a outra entidade envolvida, a GCI (Gestão de Comunicação Integrada), uma marca consultora de relações públicas, é uma empresa privada. Neste âmbito auxiliei a Dr.^a A a elaborar uma informação para enviar aos superiores a comunicar a situação (Diários de Bordo 37, 38 e 39).

Nos dias 21 e 25 de novembro elaborei uma informação para ser validada pela Dr.^a A, a dar reconhecimento de ensino à Escola Bambino em São Tomé e Príncipe, uma escola que ministra currículo e programa português (Diários de Bordo 40 e 42).

Foram muitas as tarefas que realizei de forma mais pontual. Voltei a ajudar a Dr.^a A na validação de documentos enviados pela OCDE para a construção de um referencial de qualidade da educação (Diário de Bordo 29). No dia 4 de novembro, a Dr.^a A recebeu um *email* a questionar a possibilidade de integração da natação enquanto atividade letiva.

Assim, auxiliei-a na elaboração de uma informação a dar a conhecer esta impossibilidade, uma vez que as 25 horas semanais para carga de atividades letivas estão reservadas para as diversas áreas curriculares das OCEPE (Diário de Bordo 30). Ajudei também a Dr.^a B a organizar uns documentos referentes à equipa da DGE que integra o estudo de avaliação de qualidade das OCEPE que foi financiado pelo POAT (Diário de Bordo 31). No dia 14 de novembro estive com a Dr.^a O a elaborar um ofício sobre o projeto *Kiitos* (Diário de Bordo 36), e auxiliei-a na organização de pastas a serem entregues na formação de ensino bilingue precoce no 1.º CEB (Diário de Bordo 38). Na sequência desta tarefa, dia 20 de novembro dirigi-me ao Príncipe Real, em Lisboa, para as entregar no *British Council*. No dia 28 de novembro, a Dr.^a O também pediu a minha ajudar para analisar o plano de educação do infantário *Rochinha*, uma instituição privada de educação pré-escolar, na Madeira, que introduziu o ensino bilingue (Inglês/Português) (Diário de Bordo 44).

DEZEMBRO DE 2014	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Análise das médias obtidas em provas e exames nacionais nas escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	6
Trabalho autónomo	2
Acompanhamento na resposta a <i>emails</i>	2
Organização de documentos relativos ao projeto <i>Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB</i> que é financiado pelo POAT	2
Auxílio na organização das ações de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	1
Elaboração de uma informação e de um ofício acerca da integração da natação enquanto componente letiva na EPE	1
Reconhecimento do ensino em escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	1
Auxílio em tarefas relativas ao infantário <i>Rochinha</i>	1
Organização do seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na EPE</i>	1
Revisão e análise de documentos enviados pela OCDE	1

Tabela 4 – Atividades e tarefas realizadas em dezembro

Em dezembro, estagiei 11 dias, seis dos quais estive a elaborar um documento de análise das médias obtidas em provas e exames nacionais pelos alunos que estudam em

escolas, no estrangeiro, que ministram currículos e programas portugueses (Diários de Bordo 50, 51, 52, 53, 55 e 56).

Durante dois dias desenvolvi trabalho autónomo no âmbito do relatório de estágio (Diários de Bordo 45 e 46), acompanhei a Dr.^a A na leitura e resposta a *emails* (Diários de Bordo 46 e 53) e ajudei a Dr.^a O na organização de documento sobre o projeto *Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB*, projeto esse financiado pelo POAT (Diários de Bordo 48 e 49).

Enquanto tarefas mais pontuais organizei um documento de apoio à calendarização da ação de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas e Curriculares para a Educação de Infância* (Diário de Bordo 46), auxiliei a Dr.^a A a elaborar uma informação e um ofício acerca da natação, enquanto componente letiva na educação pré-escolar, no seguimento do parecer superior comunicado (Diário de Bordo 47), revi o documento que servirá de base para reconhecimento de ensino português na Escola Bambino (Diário de Bordo 47), revi a informação sobre o infantário *Rochinha* (Diário de Bordo 50), entrei em contato com algumas instituições no âmbito da organização do seminário de apresentação do *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na Educação Pré-Escolar* (Diário de Bordo 52) e revi documentos enviados pela OCDE para a construção do referencial de qualidade da educação (Diário de Bordo 54).

JANEIRO DE 2015	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Análise do número de alunos filhos de profissionais itinerantes, desde 2010	5
Análise das médias obtidas em provas e exames nacionais nas escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	4
Auxílio na organização das ações de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	3
Atualização da base de dados de alunos filhos de profissionais itinerantes	3
Tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	2
Auxílio em tarefas relativas ao infantário <i>Rochinha</i>	1
Trabalho autónomo	1
Organização de documentos relativos ao projeto <i>Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB</i> que é financiado pelo POAT	1
Acompanhamento na resposta a <i>emails</i>	1
Análise das médias obtidas em provas e exames nacionais pelos alunos filhos de profissionais itinerantes	1

Tabela 5 – Atividades e tarefas realizadas em janeiro

No mês de janeiro estive na DGE 14 dias. A tarefa que dinamizei mais regularmente foi a análise do número de alunos filhos de profissionais itinerantes, desde 2010 até ao presente ano letivo (Diários de Bordo 64, 65, 66, 67 e 68).

No âmbito das escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses dei continuação à análise das médias obtidas pelos alunos dessas instituições, através da revisão do documento que foi trabalhado (Diários de Bordo 61, 62, 64 e 68).

Durante três dias ajudei na organização das ações de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares*, através da análise da primeira versão das OCEPE revistas (Diário de Bordo 57), na organização e revisão de declarações a serem entregues aos formandos (Diário de Bordo 58), bem como na catalogação dos materiais didáticos (Diário de Bordo 61). A pedido da Dr.^a A estive a atualizar a base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes (Diários de Bordo 59 e 60) de modo a extinguir os nomes dos alunos que se encontram repetidos. Posteriormente, elaborei um gráfico síntese com os dados recolhidos (Diário de Bordo 63).

A pedido da Dr.^a C estive a organizar e a fazer o tratamento de dados, através de análise de conteúdo, dos contributos recolhidos nas ações de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares* (Diários de Bordo 70 e 71).

Em relação ao infantário *Rochinha*, comparei o currículo bilingue da instituição com o currículo bilingue do *British Council* com o propósito de verificar os conteúdos que são lecionados em inglês (Diário de Bordo 57). Tive também a oportunidade de realizar trabalho autónomo (Diário de Bordo 69). Igualmente ao que aconteceu o mês passado, ajudei a Dr.^a O na organização de documento sobre o projeto *Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB*, projeto esse financiado pelo POAT (Diário de Bordo 70), acompanhei a Dr.^a A na resposta a *emails* (Diário de Bordo 70) e dei início à análise das médias obtidas em provas e exames nacionais, em 2014, pelos alunos filhos de profissionais itinerantes (Diário de Bordo 71).

FEVEREIRO DE 2015	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Organização do seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na EPE</i>	6
Tradução de documentos enviados pela OCDE	3
Organização de materiais referentes à ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	2
Elaboração de síntese acerca do projeto <i>Playgroups for Inclusion</i>	2
Tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	2
Análise das médias obtidas em provas e exames nacionais pelos alunos filhos de profissionais itinerantes	1
Auxílio na elaboração do Plano de Atividades de 2015	1
Trabalho autónomo	1
Auxílio na organização das ações de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	1
Acompanhamento na resposta a <i>emails</i>	1
Elaboração de um guião ao Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário sobre a revisão das OCEPE	1
Seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na EPE</i>	1
Revisão e análise de documentos enviados pela OCDE	1
Tratamento de dados dos contributos recolhidos em instituições de ensino superior	1

Tabela 6 – Atividades e tarefas realizadas em fevereiro

Em fevereiro estive a estagiar 17 dias, sendo de apontar que a atividade que me consumiu mais tempo foi a organização do seminário de apresentação do *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade da Educação Pré-Escolar* que decorreu no dia 21 de fevereiro (Diário de Bordo 85). Neste sentido, analisei o sumário executivo a ser entregue aos participantes (Diário de Bordo 76) e elaborei a lista de participantes (Diários de Bordo 79, 81, 82, 83 e 84).

Durante três dias estive a fazer a tradução de documentos enviados pela OCDE. Tratando-se de uma organização internacional os documentos vêm em língua inglesa, pelo que foi solicitado a minha ajuda para proceder à tradução dos mesmos para validação da informação (Diários de Bordo 78, 79 e 86).

A pedido da Dr.^a C estive a organizar os *dossiers* que contemplam os materiais utilizados e recolhidos nas ações de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares* (Diários de Bordo 75 e 77), a elaborar uma síntese acerca do projeto *Playgroups for Inclusion* (Diários de Bordo 80 e 81) e a fazer o tratamento de dados dos contributos recolhidos nas ações de formação realizadas no âmbito da revisão das OCEPE (Diários de Bordo 81 e 88).

Em relação à dinamização de outras tarefas, analisei as médias obtidas em provas e exames nacionais pelos alunos filhos de profissionais itinerantes (Diário de Bordo 72), ajudei a Dr.^a A e a Dr.^a C na elaboração das respetivas partes do Plano de Atividades da DGE relativo ao ano 2015 (Diário de Bordo 73), desenvolvi trabalho autónomo (Diário de Bordo 74), acompanhei a Dr.^a A na resposta a *emails* (Diário de Bordo 76), na elaboração de um guião para ser enviado ao SEEBS sobre a revisão das OCEPE, já que este deu uma entrevista aos *media* sobre o assunto (Diário de Bordo 83) e na revisão e análise de documentos enviados pela OCDE (Diário de Bordo 87). Por fim, dei início ao

tratamento de dados dos contributos recolhidos em instituições de ensino superior no âmbito do processo de revisão das OCEPE (Diário de Bordo 89).

MARÇO DE 2015	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Tratamento de dados dos contributos recolhidos em instituições de ensino superior	6
Tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	5
Auxílio na organização do seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto de Ensino Bilingue Precoce</i>	4
Trabalho autónomo	3
Organização de materiais referentes à ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	2
Acompanhamento na resposta a emails	1
Elaboração de orientações para o acolhimento de alunos filhos de profissionais itinerantes	1
Tratamento de dados do questionário recolhido no seminário de apresentação do estudo de avaliação das OCEPE	1
Reconhecimento do ensino em escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	1
Auxílio na revisão de um questionário, na plataforma MIME	1

Tabela 7 – Atividades e tarefas realizadas em março

No mês de março estive presente 16 dias na DGE, em seis dos quais procedi á análise de conteúdo dos contributos recolhidos em instituições de ensino superior (Diários de Bordo 90, 93, 94, 96, 97 e 98) e em cinco fiz a análise de conteúdo dos contributos recolhidos nas ações de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares* (Diários de Bordo 97, 98, 100, 101 e 102). Importa referir que a análise destes contributos surge no âmbito do processo de revisão das OCEPE.

A Dr.^a O solicitou a minha ajuda na organização do seminário de apresentação ao *Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto de Ensino Bilingue Precoce*, pelo que recolhi os contatos de algumas entidades que alugassem material de tradução simultânea (Diário de Bordo 103) e organizei a lista de participantes do evento (Diários de Bordo 104, 105 e 106).

Durante três dias realizei trabalho autónomo (Diários de Bordo 95, 99 e 103) e durante dois dias estive a organizar materiais relativos à ação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares*, pelo que verifiquei os *dossiers* de cada grupo de formação, tendo em vista a verificação de matérias e documentos em falta (Diários de Bordo 95 e 98).

Para além destas atividades, acompanhei a Dr.^a A na resposta a *emails* (Diário de Bordo 90), na elaboração de orientações para o acolhimento de alunos filhos de profissionais itinerantes (Diário de Bordo 90), no reconhecimento do ensino português no Instituto Diocesano de Formação João Paulo II (Diário de Bordo 92) e na revisão de um questionário na plataforma MIME (Diário de Bordo 94). A pedido da Dr.^a A fiz também o tratamento de dados do questionário recolhido no seminário de apresentação do *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na Educação Pré-Escolar* (Diário de Bordo 91).

ABRIL DE 2015	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	11
Auxílio na organização do seminário de apresentação ao <i>Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto de Ensino Bilingue Precoces</i>	5
Trabalho autónomo	1

Tabela 8 – Atividades e tarefas realizadas em abril

Dos 12 dias que estive na DGE, desenvolvi a atividade de tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares* durante 11 dias, onde estive a analisar os documentos e a fazer análise de conteúdo dos mesmos (Diários de Bordo 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117 e 118).

Durante cinco dias estive a ajudar a Dr.^a O na organização do seminário de apresentação ao *Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto de Ensino Bilingue Precoce*. Neste âmbito, estive a organizar a lista de contatos e de participantes (Diários de Bordo 107, 109 e 114), auxiliei a Dr.^a O a desenvolver uma Proposta de Procedimento, Autorização de Despesa e Adjudicação (PPADA) (Diário de Bordo 110) e elaborei os certificados de participação dos oradores (Diário de Bordo 111).

Durante um dia tive a oportunidade de desenvolver trabalho autónomo (Diário de Bordo 119).

MAIO DE 2015	
Atividades/Tarefas Desenvolvidas	Duração de Concretização (em dias)
Trabalho autónomo	5
Reconhecimento do ensino em escolas no estrangeiro que ministram currículos e programas portugueses	5
Tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	2
Elaboração de uma lista sobre os alunos filhos de profissionais itinerantes que vão realizar provas e exames nacionais no ano letivo 2014/2015	2
Organização de materiais referentes à ação de formação <i>Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares</i>	2
Atualização da base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes	1
Tratamento de dados dos contributos recolhidos em instituições de ensino superior	1
Auxílio na elaboração de uma portaria para os ensinos doméstico e individual	1
Tradução de documentos enviados pela OCDE	1

Tabela 9 – Atividades e tarefas realizadas em maio

Em maio estagiei durante 13 dias, dos quais cinco desenvolvi trabalho autónomo (Diários de Bordo 123, 125, 126, 129 e 132), no âmbito de recolha de dados para o relatório de estágio e ajudei a Dr.^a A na análise de instrumentos para o reconhecimento de ensino português da Escola Camilo Castelo Branco (Diários de Bordo 126, 127, 128, 130 e 132).

A demorar dois dias de concretização desenvolvi três tarefas. A primeira foi o tratamento de dados dos contributos recolhidos na ação de formação *Analisar e Debater*

as *Orientações Pedagógicas/Curriculares* onde recolhi *Exemplos Práticos* e *Questões de Reflexão* propostas pelos formandos e formadores das ações (Diários de Bordo 120 e 121). A segunda foi a elaboração de uma lista com os nomes, ciclos e anos de ensino e as escolas de matrícula dos alunos filhos de profissionais itinerantes que vão realizar as provas e exames nacionais no ano letivo 2014/2015 (Diários de Bordo 126 e 127). A terceira foi a organização dos *dossiers* que reúnem a informação e materiais pedagógicas da ação de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares* (Diários de Bordo 130 e 131).

Como tarefas mais pontuais estive a atualizar a base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes, organizando uma lista com todas as escolas de matrículas que estão registadas na base de dados (Diário de Bordo 124), a realizar a análise de contudo de um contributo recolhido por uma instituição de ensino superior (Diário de Bordo 125), ajudei a Dr.^a A a rever uma portaria em construção sobre os ensino doméstico e individual (Diário de Bordo 126) e traduzi um documento enviado pela OCDE (Diário de Bordo 133).

2.2. SÍNTESE CONCLUSIVA

De um modo global as atividades e tarefas desenvolvidas durante o estágio curricular caracterizam-se por serem variadas e desenvolvidas em diversos âmbitos.

As atividades desenvolvidas com mais frequência apresentam-se no âmbito da revisão das OCEPE. Deste modo, auxiliei na organização das ações de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares*, na organização do seminário de apresentação ao *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na Educação Pré-Escolar*, na elaboração de um guião para o SEEBS e no tratamento de dados do questionário recolhido no seminário realizado. Realizei também o tratamento de dados

dos contributos elaborados pelos formandos que participaram na ação de formação *Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares* e pelas instituições de ensino superior que participaram no processo de revisão das OCEPE.

Foi-me possível também desenvolver atividades no âmbito da temática das escolas que, no estrangeiro, ministram currículo e programas portugueses. Assim, atualizei a base de dados destas escolas, procedi ao reconhecimento de ensino de algumas instituições e acompanhei no envio de legislação importante aos diretores destas escolas. Para além destas tarefas analisei também as médias obtidas em exames nacionais e em provas finais das escolas desde o ano letivo 2010/2011 até ao ano letivo 2013/2014.

No âmbito do tema relativo aos alunos filhos de profissionais itinerantes, atualizei a sua base de dados e analisei as médias obtidas em exames nacionais e provas finais destes alunos deste o ano letivo 2010/2011 até 2013/2014, acompanhei na elaboração de orientações para o acolhimento de alunos filhos de profissionais itinerantes no início de cada ano letivo para as escolas e elaboração uma lista sobre os alunos que realizaram provas e exames nacionais no ano letivo 2014/2015.

Em alguns momentos realizei tarefas acerca da validação de informação enviadas por entidades internacionais acerca da educação pré-escolar. Assim, e juntamente com a equipa de educação pré-escolar revi e analisei informação enviada pela Rede *Eurydice* e pela OCDE, bem como traduzi alguns documentos enviados pela OCDE

Sobre o tema da introdução do inglês na atividade letiva da educação pré-escolar e do 1.º CEB, foi-me possível entregar documentos ao *British Council*, ajudar em atividades relativas ao infantário *Rochinha* e participar em tarefas referentes ao projeto *Kiitos*. Organizei também documentos relativos ao projeto *Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB*, bem como ajudei na organização do seminário de apresentação ao *Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto de Ensino Bilingue Precoce*,

Como tarefas mais pontuais auxiliiei a minha supervisora em tarefas relativas ao projeto *Histórias que Alimentam*, ajudei na organização e catalogação de documentos e pastas necessárias para ações de formação e reuniões, acompanhei na leitura e resposta a *emails*, no envio de recursos importantes à atividade da DEPEB, na leitura e análise de uma proposta acerca da redução do número de alunos por turma, na elaboração de uma portaria para os ensinos doméstico e individual, na elaboração de uma informação e ofício sobre a introdução da natação na componente letiva da educação pré-escolar e na revisão de um questionário, na plataforma MIME. Procedi também à exploração e análise de documentos e recursos relevantes sobre a DGE e a educação pré-escolar e elaborei uma ficha síntese sobre o projeto *Playgroups for Inclusion*.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido, houve momentos em que me foi possível desenvolver trabalho autónomo relativo ao relatório de estágio.

CAPÍTULO III

3.1. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1.1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo

O estágio curricular aqui reportado decorreu na Direção-Geral da Educação, mais propriamente na Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico, tendo em conta que a temática do meu projeto de investigação se orientou para a educação pré-escolar. A escolha do tema está na origem das minhas motivações pessoais, no sentido em que a educação pré-escolar sempre foi uma temática que me despertou interesse; mas reforçou-se quando, ao realizar uma primeira pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi possível perceber que em Administração Educacional existem escassos estudos desenvolvidos nesta concretamente nesta área.

Foi na primeira reunião na DGE, que antecedeu o estágio curricular, que me orientei para a escolha do campo de estudo, no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Nesta reunião, os técnicos da DGE referiram este documento, revelando a sua importância e aludindo ao processo de revisão de que este iria ser alvo durante a minha estadia na DGE. O Orientações Curriculares é um documento técnico formalizado, elaborado pelo Ministério da Educação (ME), que contou com a participação de diversos intervenientes, tendo em vista uniformizar e orientar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, o qual vai ser alvo de uma revisão por necessidade de atualização de conteúdos.

Assim, as OCEPE são percecionadas pela DGE como um instrumento decisivo na qualidade da EPE, sendo que “(...) é importante a melhoria constante do “currículo” deste nível de ensino (...) [tornando-se] necessário acompanhar a implementação das OCEPE, por meio de supervisão, animação pedagógica e formação profissional” (Infante, 2008, p. 32). A presente investigação procurará compreender o papel da DGE

na revisão das OCEPE, mas também caracterizar o modo como este serviço da administração central se posiciona em relação à conceção das Orientações Curriculares.

3.1.2. Enquadramento Teórico

Política pública da educação pré-escolar

Enquadrando a educação pré-escolar como política pública, esta seção procurará clarificar o conceito de política pública, apresentar diacronicamente a política portuguesa de educação pré-escolar e definir as OCEPE.

Assumir a educação pré-escolar enquanto política pública é compreender que esta teve um desenvolvimento moroso, com avanços e recuos no que concerne a sua definição atual. Assim, entendendo-se a educação pré-escolar enquanto política pública, as OCEPE serão assumidas enquanto uma vertente dessa política.

Política pública

Segundo Parsons (1995), o estudo das políticas públicas permite enquadrar a forma como uma realidade se origina e adquire pertinência para a sua inserção no debate político, procurando identificar os possíveis cenários de orientações para lidar com essa situação. É no âmbito destas orientações que Zão (2011) refere que o estudo das políticas públicas tem evidenciado o papel da “(...) *regulação nos processos de recomposição do papel do Estado, bem como na alteração dos seus modos de intervenção governativa*” (Barroso, 2006 cit. Zão, 2011, p. 45).

De acordo com Fontoura (2008), as políticas públicas são

(...) o lugar em que uma determinada sociedade constrói a sua relação com o mundo e, por isso, devem ser analisadas como processos através dos quais são elaboradas as representações com que a sociedade se dota para compreender o real e concebidos os instrumentos para agir sobre o real percebido (p.7).

Do mesmo modo, Duran (1996 *cit.* Barroso, 2006), entende política pública enquanto

produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação (p. 11).

Assim, e em concordância com Ramalhete (2014, p. 5), a política pública pode traduzir-se num programa de ação levado a cabo pelas autoridades públicas, envolvendo a produção de orientações para a ação e também a gestão da ação coletiva que concretiza essas orientações (Costa, 2010, p.32 *cit.* Afonso, 2008, p.7).

A política de educação pré-escolar numa perspetiva diacrónica

A educação pré-escolar surge em Portugal, no século XIX, associada à afirmação da classe média, que se torna mais influente e educada. Há época, o país assiste a um progressivo processo de industrialização acompanhado do movimento das populações para zonas urbanas, onde as mulheres começam a entrar no mundo laboral, levando a algumas alterações na estrutura e funcionamento da família. Daqui decorreu um reconhecimento e a procura da educação pré-escolar, que adquiriram uma finalidade assistencial (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 7; Ministério da Educação, 2000, p. 17).

É em 1910 que a educação pré-escolar adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino, sendo que em 1911 surge a rede privada de jardins de infância por meio dos Jardins Escolas João de Deus. Paralelamente, é criado oficialmente o ensino infantil pelo cumprimento do Programa do Partido Republicano Português. Em 1919, a educação pré-escolar passa a integrar o ensino primário oficial com a reforma educativa por parte do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2000, p. 18).

Em 1926, com o golpe militar de 28 de maio e com o início do governo de Salazar, a educação pré-escolar pública é extinta pois a sua “(...) *diminuta expressão não justificava a despesa realizada*” (Ministério da Educação, 2000, p. 18). Assim, desenvolveram-se dois tipos de instituições que visavam os cuidados das crianças: (i) uma, de carácter assistencial e cabia sobretudo às Misericórdias e outras de iniciativa privada, e (ii) outra, com funções educativas, a cargo do Ensino Particular e Cooperativo (Ministério da Educação, 2000, p. 18).

Na década de 60, são criados os serviços de amas e creche familiar como respostas alternativas às instituições acima mencionadas.

Em consequência das mudanças sociais a que se assistiu no país, nos finais dos anos 60, foram criadas as creches e jardins de infância. Estes serviços destinavam-se à 1.^a e 2.^a infâncias de modo a prestar apoio às crianças e às suas famílias. Apesar de se considerar a família como o seio natural onde se deveria desenvolver a educação de infância, interessava expandir e desenvolver as creches com o propósito de aproveitar as suas potencialidades educativas e sociais (Ministério da Educação, 2000, p. 19).

Com a Reforma Veiga Simão, em 1973, a educação pré-escolar volta a ser reconhecida como parte integrante o sistema educativo português com a aprovação da Lei n.º 5/1973, de 25 de julho (Formosinho & Sarmento, 2000, p. 8; Ministério da Educação, 2000, p. 19). Neste ano é atribuída à Direção-Geral do Ensino Básico a competência referente à

(...) organização, criação e funcionamento de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação, bem como a orientação pedagógica da educação particular com fins lucrativos ou com a organização cooperativa, em colaboração com a Inspeção-Geral do Ensino Particular (Ministério da Educação, 2000, p. 19).

Durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974, verificou-se o crescimento de diversas iniciativas desenvolvidas tendo em vista o atendimento de crianças (Formosinho & Sarmento, 2000, p. 8).

Com a Lei n. 5/1977, de 1 de fevereiro foi criado o sistema público de educação pré-escolar, em 1978 iniciaram funções os primeiros jardins de infância oficiais do ME, e em 1979 é publicado o estatuto dos Jardins de Infância através do Decreto-Lei n.º 542/1979, de 31 de dezembro (Formosinho & Sarmento, 2000, p. 8).

Apesar de reconhecido legalmente, os estabelecimentos privados de educação pré-escolar continuavam a ter mais procura que as instituições públicas. Neste sentido, a 1995 o ME elaborou o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.

Desde 1995 que o Estado português assumiu a educação pré-escolar enquanto prioridade de política educativa, em prol da igualdade de oportunidades e da promoção da qualidade (Ministério da Educação, 2000, p. 3), sendo que em 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que regulamenta este nível de ensino e “(...) *concretiza a operacionalização da componente social através da distinção entre a componente pedagógica (...) e a componente de guarda e cuidados infantis (...)*” (Ministério da Educação, 2000, p. 21).

Em um contexto de crescente valorização da educação básica e com a preocupação de proporcionar uma escolaridade mais prolongada e significativa, a educação pré-escolar tem sido tomada enquanto uma prioridade de política educativa (Abrantes, 2000 *cit.* Castilho, 2012, p. 61).

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Em Portugal, assistia-se a uma relativa homogeneidade de metodologias adotadas na educação pré-escolar, uma vez que os educadores de infância recebiam formação inicial com objetivos comuns (Ministério, 2000, p. 91). Ainda assim, devido à inexistência de um enquadramento regulador das metodologias a utilizar neste nível de ensino, em 1996 iniciou-se a elaboração de um documento que criasse um quadro referência comum que

(1) [definisse] claramente os conteúdos de aprendizagem na fase pré-escolar, ao mesmo tempo que (2) refletisse os saberes profissionais específicos já existentes. As orientações curriculares deveriam ainda apoiar os educadores de infância a exercer as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa (Ministério da Educação, 2000, p. 92).

Uma vez que são resultado de um debate participado entre serviços e instituições que desempenham um papel relevante na educação pré-escolar, tal como diversos grupos de educadores, o que permitiu a sua progressiva reformulação (Ministério da Educação, 1997a, p. 128), é possível considerar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar enquanto uma vertente da política pública de educação pré-escolar.

As OCEPE, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, foram inspiradas no texto da *National Association for the Education of Young Children* “*Standards of principles by which to make a judgment o determinate a course of action*” (Silva, 1997 cit. Castilho, 2012, p. 68), não se constituem enquanto programa, mas sim como

(1) um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua pratica, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças; (2) constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à organização da componente educativa (Ministério da Educação, 2000, p. 93).

O que diferencia as OCEPE de uma conceção de currículo é o facto de estas adotarem uma perspetiva centrada em indicações para os educadores e terem um carácter mais abrangente, o que possibilita a fundamentação de diversas opções educativas e, por isso, de vários currículos, contribuindo para a promoção da qualidade da educação pré-escolar (Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto; Ministério da Educação, 2000, p. 93).

As Orientações Curriculares valorizam uma pedagogia estruturada, o que implica que o educador de infância planifique o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança (Castilho, 2012, p. 69). No que se refere à planificação do seu trabalho educativo, e tendo sempre por base uma planificação educativa baseada nas OCEPE, o educador de infância deverá considerar os objetivos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que devem orientar a sua prática profissional, a organização do ambiente educativo que se caracteriza por ser o suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade e ainda, as áreas de conteúdos que são referências para o planeamento e avaliação de situações e oportunidades de aprendizagem, sendo que são estas:

- a) Área de Formação Pessoal e Social;
- b) Área de Expressão e Comunicação que compreende três domínios:
 - i. Domínio das Expressões, tendo por vertentes a Expressão Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Expressão Musical;
 - ii. Domínio da Linguagem e da Abordagem à Escrita;
 - iii. Domínio da Matemática;
- c) Área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997a, p. 130-131; Ministério da Educação, 2000, p. 94-95).

Depois de publicadas, as OCEPE não adquiriram desde logo um carácter vinculativo. No ano letivo 1997/1998, as Orientações Curriculares assumiram um estatuto recomendativo por parte do Ministério da Educação para os estabelecimentos de educação pré-escolar, mas apenas no ano 1998/1999 estas passaram a ser vinculativas e

um instrumento de planeamento obrigatório. No ano letivo 2001/2002 estava previsto uma revisão do documento, a fim de o melhorar face ao contexto educativo (Ministério da Educação, 1997a, p. 128).

Processos de regulação

Para o estudo da política pública de educação pré-escolar escolheu-se utilizar os processos de regulação subjacentes ao processo de revisão, conceção e produção das OCEPE.

A regulação é possível ser entendida associada a *“estruturas diversificadas de coordenação da ação coletiva e de atribuição de valores que a teoria política e a análise organizacional têm formalizado em dois modelos antagónicos e complementares”* (Afonso, 2003, p.50).

Neste sentido, Barroso (2006, p. 12) refere que o processo de regulação assenta em dois fenómenos distintos mas interligados: um centrado na produção e aplicação de regras que orientam a ação dos atores – regulação de controlo – e outro que passa pela apropriação que os atores fazem dessas mesmas regras e do modo como as transformam – regulação autónoma.

Regulação de controlo

Este modo de regulação, que tem uma orientação mais burocrática, institucional ou de controlo, é definido como um *“(...) conjunto de ações postas em prática por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade”* (Barroso, 2003, p. 38, cit. Maroy & Dupriez, 2000). Reynaud (2003), defende que *“(...) a regulação de controlo diz respeito aos processos levados a cabo por um individuo ou grupo detentor da capacidade para intervir ou controlar a atividade de outros”* (p.105). Neste sentido, é possível verificar este modo de regulação na *“(...) intervenção das autoridades públicas*

para introduzir “regras” ou “constrangimentos” no mercado ou na ação social” (Barroso, 2008, p.38). A regulação de controlo assume-se, assim, enquanto a orientação emanada do Ministério da Educação, enquanto Direção-Geral da Educação, por via do documento das Orientações Curriculares e a decisão de realizar uma revisão ao documento.

Regulação autónoma

O modo de regulação autónoma corresponde a “(...) *processos através dos quais um individuo ou grupo conquista margens de autonomia em relação a um sistema de relações hierarquizado ou de regulação de controlo*” (Reynaud, 2003, p.106), revelando a necessidade de não ter em consideração apenas a produção de regras (sejam elas normas, injunções, constrangimentos, entre outros designados para a orientação do funcionamento do sistema educativo), mas também o ajustamento da diversidade de ações dos atores presentes em determinada realidade (Barroso, 2003). Neste contexto, a regulação autónoma resulta do ajustamento mútuo entre a equipa encarregue da revisão das OCEPE e a Direção-Geral da Educação no processo de revisão do documento, enquadrando ainda todos os outros atores que contribuem para a consolidação das orientações.

Educação pré-escolar

Entendida como a primeira etapa da educação básica, num processo de educação ao longo da vida, a educação pré-escolar tem em vista o desenvolvimento equilibrado das potencialidades de crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos e idade de ingressar no ensino básico, de modo a assegurar-lhes autonomia e capacidades de socialização (artigo 2.º e ponto 1 do artigo 3.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro; Ministério da Educação, 2000, p. 3).

Segundo Formosinho (2000, p. 39), a educação pré-escolar apresenta um duplo papel no sistema educativo português: um serviço de educação básico, mas também um serviço social básico. O primeiro refere-se ao facto que a frequência das crianças na educação pré-escolar é vantajosa para o sucesso escolar, já que naquela idade as crianças estão “(...) abertas às novas experiências e estão a formar as suas próprias ideias do mundo” (Formosinho, 2000, p. 39). O segundo, porque a escola é a única instituição onde as crianças passam obrigatoriamente, sendo por isso uma organização importante e até determinante para a vida em sociedade (Formosinho, 2000, p. 39)

Neste sentido são objetivos da educação pré-escolar:

- a) *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;*
- c) *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem;*
- d) *Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;*
- e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagem múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo;*
- f) *Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) *Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;*
- h) *Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
- i) *Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Artigo 10.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).*

De acordo com a Lei-Quadro, a educação pré-escolar apresenta como objetivos o desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como o desenvolvimento intelectual, humano e expressivo, favorecendo o crescimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997a, p. 13 e 31).

Apesar de a frequência da educação pré-escolar ser facultativa, cabe ao Estado contribuir para a universalização da oferta da educação pré-escolar (Ponto 2 do artigo 3.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), de modo a

- a) Criar uma rede pública de educação pré-escolar, generalizando a oferta dos respetivos serviços de acordo com as necessidades;*
- b) Apoiar a criação de estabelecimentos de educação pré-escolar por outras entidades da sociedade civil, na medida em que a oferta disponível seja insuficiente;*
- c) Definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos organizativo, pedagógico e técnico, e assegurar o seu efetivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização;*
- d) Prestar apoio especial às zonas carenciadas (Artigo 5.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).*

Neste sentido, a educação pré-escolar apresenta dois tipos de rede:

- a) *Rede Pública*, constituída pelas instituições a funcionar na direta dependência da administração central e local;
- b) *Rede Privada*, que engloba os estabelecimentos de ensino privado e cooperativo e instituições sem fins lucrativos, sendo que o MEC e o MESS devem assegurar a articulação institucional necessária à expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997a; Ministério da Educação, 2000, p. 46).

Relativamente à definição de estabelecimento de educação pré-escolar, entende-se que este é uma “(...) estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando atividades educativas e apoio à família, designadamente no âmbito de atividades de animação socioeducativa” (Ministério da Educação, 1997a, p.

53). Os estabelecimento de educação pré-escolar podem funcionar autonomamente ou estarem associados a estabelecimentos de ensino básico (Ministério da Educação, 1997a, p. 53).

Segundo o Ministério da Educação (2000, p. 44-45; 1997a, p. 13), existem diversas modalidades de educação pré-escolar que devem ser utilizadas conforme procuram dar respostas a diversos contextos e necessidades locais, sendo estas:

- a) *Jardins de Infância*, mais vocacionados para o desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes atividades educativas;
- b) *Atividades de Animação Socioeducativa*, que suplementam o horário escolar e que tem uma intencionalidade de guarda das crianças;
- c) *Animação Infantil e Comunitária*, que procura oferecer às populações que vivem em zonas periféricas e carenciadas, sem acesso a qualquer equipamento, atividades adequadas ao seu desenvolvimento;
- d) *Educação de Infância Itinerante*, que possibilita atividades educativas a crianças residentes em zonas rurais, as quais, por possuírem um número insuficiente de crianças, não têm jardins de infância.

O horário de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar deve ser flexível, sendo fixados no início de cada ano letivo, tendo em consideração as necessidades dos pais, encarregados de educação ou seus representantes (Ministério da Educação, 1997a, p. 53).

Em cada sala de educação pré-escolar deve haver uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças (Ministério da Educação, 1997a, p. 53). Contudo, em zonas de baixa densidade populacional poderá ser autorizado uma frequência mínima ao número pré-estabelecido pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1997a, p. 53). Em algumas situações é possível proceder-se à adoção de modalidades alternativas de educação pré-escolar, nomeadamente a educação itinerante e a animação infantil e comunitária, como já foram referenciadas acima (Ministério da Educação, 1997a, p. 53).

A atividade educativa em contexto de educação pré-escolar deve ser prestada por um educador de infância com as habilitações legais previstas para o efeito, sendo que compete a este coordenar as atividades de animação educativa da sala de educação pré-escolar, salvaguardando a qualidade do atendimento concedido às crianças (Ministério da Educação, 1997a, p. 54).

A educação pré-escolar e a educação de infância

Uma vez que a temática do presente relatório de estágio é a educação pré-escolar, torna-se necessário esclarecer a distinção entre educação de infância e educação pré-escolar, conceitos que são tendencialmente confundidos (Fonseca, 2011).

De acordo com Santos (2004) e Fonseca (2011), a educação de infância refere-se ao processo educativo que envolve a criança desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória. Desta forma, a educação de infância procura formar a criança na perspetiva da sua autonomização, colocando em evidência o “(...) *desenvolvimento integral das (...) capacidades e competências (...)*” (Santos, 2004, p. 45). Já a educação pré-escolar, segundo Fonseca (2011), “*é vista como uma preparação para o processo académico, sujeita a seguir um plano curricular, integrando a formação da criança no sistema escolar*” (p.3). Assim, é visível que o ensino pré-escolar é visto como meio de preparar as crianças para a escola (Cardona, 1997 *cit.* Santos, 2004), colocando a tónica na aprendizagem (Santos, 2004).

Assim, enquanto a educação de infância procura dar respostas às necessidades e capacidades das crianças (Cardona, 1997 *cit.* Fonseca, 2011), a educação pré-escolar apresenta-se interligada ao processo escolar. Contudo, a educação pré-escolar não deixa de desenvolver as capacidades da criança, mas fá-lo “(...) *subordinada aos vetores curriculares do sistema escolar, integrando a formação da criança nessa dinâmica*” (Santos, 2004, p. 45).

3.1.3. Orientação Metodológica

Sabendo que o estágio curricular decorreu na Direção-Geral da Educação e que se pretende focar a temática da educação pré-escolar e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, salienta-se que a investigação utilizada se caracteriza por ser naturalista, descritiva e de caráter qualitativo. Neste âmbito, procurou-se realizar uma análise detalhada de factos (Quivy & Compéhoudt, 1992, p. 225) a fim de descrever situações reais que foram diretamente acompanhadas e observadas na instituição, descrevendo-as numa lógica argumentativa a fim de suportar a interpretação de determinada realidade (Afonso, 2005, p. 43).

Com base no exposto acima, encontra-se na tabela 10 a pergunta de partida do estudo, tal como os eixos de análise com os respetivos objetivos de investigação:

Questão de Partida: Como se caracteriza a ação da Direção-Geral da Educação na revisão e conceção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?	
EIXOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO
1) Compreender as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	a) Caracterizar as OCEPE b) Perceber em que contexto as OCEPE foram definidas c) Conhecer o desenvolvimento das OCEPE
2) Caracterizar os processos de regulação inerentes à revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	a) Enumerar os atores que estão envolvidos no processo de revisão das OCEPE b) Compreender e caracterizar o envolvimento da DGE no processo de revisão das OCEPE c) Compreender e caracterizar o envolvimento dos restantes atores no processo de revisão das OCEPE
3) Caracterizar as perspetivas da Direção-Geral da Educação face às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	a) Conhecer os constrangimentos sentidos pela DGE face ao desenvolvimento e revisão das OCEPE b) Entender os desafios da DGE face ao desenvolvimento e revisão das OCEPE c) Identificar as representações das OCEPE existentes na DGE

Tabela 10 – Formulação da questão de partida, dos eixos de análise e respetivos objetivos de investigação

Técnicas de recolha de dados

Com o propósito de obter respostas para os eixos de análise apresentados, a recolha de dados apresenta-se como “(...) a fase inicial do trabalho empírico” (Afonso, 2005, p. 111). Para este estudo, foram utilizadas três técnicas de recolha de dados, que serão enunciadas de seguida: a pesquisa arquivística, a observação e a entrevista.

A pesquisa arquivística traduz-se na “(...) *utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes (...)*” (Afonso, 2005, p. 88). Neste sentido, a pesquisa arquivística ou documental foi realizada a documentos privados, de caráter mais restrito e que se constituem como os arquivos e documentos de trabalho da instituição (Afonso, 2005, p. 90), tais como as informações e memorandos da DGE, sendo que apenas se utilizou uma informação produzida quando foi solicitado superiormente o processo de revisão e atualização das OCEPE.

A observação é uma técnica “(...) *fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)*” (Afonso, 2005, p. 91). Mais especificamente foi utilizada a técnica de observação não estruturada, que, segundo Cozby (1989)

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (...) (p. 48 cit. Afonso, 2005, p. 92)

No caso do presente relatório, a observação foi realizada à Chefe de Divisão da DEPEB com o propósito de caracterizar o trabalho do gestor, no primeiro capítulo deste relatório

A entrevista constitui-se como uma “(...) *interação verbal entre o entrevistador e o respondente (...)*” (Afonso, 2005, p. 97). Para esta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada, onde se partiu de um guião que possibilitasse a interação verbal à volta dos temas inquiridos (Afonso, 2005, p. 99). Foram realizadas quatro entrevistas, três das quais às técnicas e docente requisitada que fazem parte da equipa da educação pré-escolar da DSDC e a última à Chefe de Divisão da DEPEB com o propósito de obter as suas

representações face às OCEPE, ao seu processo de revisão e informações relevantes da instituição.

Técnicas de análise de dados

No que se refere à análise dos dados obtidos, esta constitui-se, segundo Afonso (20005) a etapa de “(...) concretização da finalidade de pesquisa (...) [e] decorre com a organização e o tratamentos (...) [de] dados (...)” (p. 111).

O método de análise utilizado foi o método qualitativo, já que se precedeu à análise de “(...) textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação produzidos (...) e discurso de atores (...) recolhido em entrevistas (...)” (Afonso, 2005, p. 112).

Segundo Afonso (2005), o processo de análise de dados qualitativos caracteriza-se por ser ambíguo, moroso e reflexivo, no sentido em que os objetos em análise tendem a ter diversas origens, diferentes registos discursivos e dimensões (p. 118).

De acordo com as técnicas de recolha de dados utilizadas, procedeu-se à utilização da análise de conteúdo – um conjunto de técnicas de análise de comunicações (Bardin, 2003, p. 31) para analisar a informação recolhida por meio da observação e da entrevista. A análise de conteúdo é por isso uma técnica utilizada no tratamento de informação contida nos dados recolhidos, analisando os “significados” mas também os “significantes” (análise léxica, análise dos procedimentos) (Bardin, 2003, p. 34). No mesmo sentido, Berelson refere-se à análise de conteúdo enquanto “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (cit. Bardin, 2003, p. 36)

Para a observação foram redigidas notas de campo (Afonso, 2005, p. 93).

Por fim, e após a recolha e análise de toda a informação, procedeu-se à triangulação que possibilita a validação dos resultados obtidos através do estudo, de modo a clarificar os significados da informação recolhida e aprofundar o conhecimento adquirido (Afonso, 2005, p. 73).

3.1.4. Desenvolvimento do Projeto

No sentido de clarificar os resultados do presente estudo, torna-se importante apresentar o desenvolvimento do projeto de investigação, esclarecendo os dados obtidos de acordo com os eixos de análise referidos anteriormente.

Compreender as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar caracterizam-se por serem um documento orientador da ação educativa em jardim de infância, sendo “(...) *uma referência comum para todos os educadores que trabalham na rede nacional de educação pré-escolar*” (Anexo 6, l.105-107) e que pode ser “(...) *utilizado e trabalhado nas suas várias vertentes*” (Anexo 8, l. 115-116). Como referiu uma das entrevistadas

o educador que é responsável pelo grupo, constrói e gere o currículo com as crianças. Assim, as OCEPE são um documento que tem tudo o que é importante para o educador ter em conta quando está a construir e a gerir o currículo. Não é um programa nem um currículo prescritivo (Anexo 10, l. 107-111)

Não obstante esta visão não prescritiva das OCEPE - que remete para processos mais autónomos por parte dos jardins de infância e educadoras no sentido de se apropriarem das orientações numa lógica de construção contextualizada da sua atividade com as crianças - “(...) *as OCEPE têm carácter vinculativo*” (Anexo 6, l. 113) e transmitem um conjunto de pressupostos que, segundo a Dr.^a A não se verificam no terreno:

os educadores dizem que conhecem as OCEPE mas no fundo se vimos as práticas, o envolvimento das crianças e a interação crianças/crianças/adultos vemos que as práticas continuam centradas nos educadores de infância e há poucas atividades de iniciativa e de escolha das crianças. Vemos que não há a tal apropriação que eu há pouco estava a dizer e a tal reflexão sobre essas questões fundamentais e estruturais (Anexo 6, l. 275-279)

A nível da sua conceptualização, as Orientações Curriculares surgiram num ambiente favorável. Segundo a Dr.^a C, o governo (1991-1995) “(...) *tinha (...) pedido que se fizessem orientações para a educação pré-escolar (...)*” (Anexo 10, l. 115-116). Contudo, foi no ano de 1997 que as OCEPE surgiram já que nessa data a Diretora-Geral da Educação era a Professora E, educadora de infância de formação de base, pelo sabia “(...) *[da] necessidade que havia que surgissem umas orientações para jardins de infância*” (Anexo 8, l. 106-109).

O ano de 1997 está associado ao desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, pelo que nesta altura e de acordo com a Dr.^a A “(...) *foi criado o Programa de Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar, no sentido de criar documentos e orientações tendo em vista a qualidade da ação educativa do jardim de infância*” (Anexo 6, l. 131-133). No âmbito deste programa, e com a cooperação das autarquias locais, foram abertos um número significativo de jardins de infância. Paralelamente, houve uma preocupação com a qualidade do trabalho que era desenvolvido pelos educadores de infância, pelo que o ME apostou na publicação de alguns documentos normativos como “(...) *a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Regime Jurídico da Educação Pré-Escolar, [e] as OCEPE (...)*” (Anexo 6, l. 139-141).

Neste sentido, o Ministério da Educação publicou três livros na área da educação pré-escolar: o primeiro são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; o

segundo reúne todos os documentos normativos que surgiram na altura e que regulam a educação pré-escolar; e, por fim o terceiro trata sobre a qualidade neste nível de educação.

No que se refere ao processo de conceção das OCEPE, este foi realizado por uma equipa externa à DGE, sendo que “(...) a Diretora-Geral na altura (...) convidou a Professora F (...)” (Anexo 8, l. 109-110), para coordenação da equipa que posteriormente selecionou. Segundo as Dr.ªs A, B e C o processo de elaboração das Orientações foi um processo muito participado, onde foram criados “(...) círculos de formação para se recolherem contributos dos educadores” (Anexo 6, l. 253-255), bem como de especialistas, “(...) pessoas do ramo, (...) [e] investigadores das escolas (...)” (Anexo 8, l. 119-121). Posteriormente, o documento foi colocado para consulta pública, de modo a que os educadores de infância pudessem dar os seus contributos de melhoria ao documento. Quando as OCEPE foram elaboradas foram dinamizadas diversas oficinas e cursos de formação tendo em vista dar a conhecê-lo junto dos educadores de infância.

O despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, regula as Orientações Curriculares, nele estando prevista uma revisão para o ano letivo 2001/2002. Contudo, esta revisão não decorreu na data prevista, pois de acordo com a Dr.ª B “(...) não havia vontade política. Não havia pessoas disponíveis para o fazerem” (Anexo 8, l. 88-89). Como a revisão não se deu, em 2007, a DGE solicitou um estudo à FPCE-UP “(...) sobre o impacto das OCEPE a nível nacional” (Anexo 6, l. 156-158)

Desta forma, recorrendo a este estudo e procurando ir ao encontro das necessidades sentidas pelos educadores de infância, procedeu-se à elaboração de brochuras que auxiliassem os educadores de infância na “(...) operacionalização das áreas de conteúdo das OCEPE (...)” (Anexo 6, l. 280-282). Estas brochuras foram elaboradas com diversas equipas de trabalho de acordo com as áreas em questão. De acordo com o *site* da DGE, as brochuras publicadas são as seguintes: *A Descoberta da Escrita, Linguagem e*

Comunicação no Jardim de Infância, Geometria, Sentido de Número e Organização de Dados e As Artes no Jardim de Infância. Em 2014, a DGE voltou a encomendar uma investigação que se traduziu no *Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na Educação Pré-Escolar*, sendo que deste resultou a “(...)a constituição de uma equipa que organize uma brochura sobre avaliação na educação pré-escolar (...)” (Anexo 6, l. 164-166).

De um modo geral verifica-se, por parte da DGE, uma preocupação na atualização das OCEPE. Embora a revisão prevista para 2001/2002 não se tenha concretizado, a DGE encomendou dois estudos à FPCE-UP que permitiram atualizar das Orientações Curriculares.

Caraterizar os processos de regulação inerentes ao processo de revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O processo de revisão das OCEPE está a ser desenvolvido por uma equipa externa à DGE, tendo a DGE proposto “(...) à tutela a revisão e atualização deste documento, com a constituição de uma equipa de trabalho liderada pela Professora F (...)” (Anexo 6, l. 223-224). A Professora F foi também quem coordenou a equipa que elaborou as OCEPE, o que foi percecionado como uma mais-valia:

O Ministério teve a sensibilidade de perceber que pedindo a uma equipa diferente, uma revisão poderia ser posta em causa e convidou a Professora F para formar uma equipa, fazer as OCEPE atualizadas e de forma a não perverter aquilo que já é reconhecido como sendo algo bom” (Anexo 10, l. 169-172)

Segundo a Dr.^a C, a DGE “teve um papel bastante sensível em relação à especificidade que é a educação pré-escolar (...) [ao pedir [este processo] a pessoas que há muitos anos estão integradas (...)” (Anexo 10, l. 288-289) nas especificidades da educação pré-escolar. A participação da DGE na revisão das OCEPE dá-se pela

integração na equipa de um membro da DSDC, ou seja, a Dr.^a C foi requisitada com o propósito de “(...) *trabalhar nas OCEPE, enquanto membro da equipa mas também enquanto membro da DGE*” (Anexo 3, l. 233-236), a qual, segundo uma das entrevistadas “*trabalha muito a fundo esse projeto*” (Anexo 3, l. 204-206). Aliás, a caracterização do elemento da DGE que integra o grupo de trabalho é vista, pela Chefe de Divisão, como o elemento de ligação entre os especialistas e a administração educativa: “(...) *faz a ponte; para não ser só uma equipa externa é uma mais-valia ter um elemento que conhece muito bem os objetivos do Ministério*” (Anexo 3, l. 218-221).

No que diz respeito ao processo de revisão propriamente dito, a “(...) *DGE não tem interferência*” direta (Anexo 6, l. 192), já que “(...) *depositou uma grande confiança na equipa (...)*” (Anexo 10, l. 292). Não obstante a esta confiança depositada na equipa e foi salientado, pela Dr.^a A, que “*o contributo da DGE nas OCEPE é (...) dar parecer sobre o documento. Vamos acompanhando no sentido de dar contributos*” (Anexo 6, l. 223-229), o MEC não se demite do seu papel de regulador institucional e por isso, conforme a Chefe de Divisão refere, “(...) *a DGE tem, internamente, de dar o seu contributo para o documento. Fazer a sua análise, de acordo com a sua visão*” (Anexo 3, l. 221-222).

Neste sentido, a DGE acompanha a revisão do documento e dá contributos através da equipa de educação pré-escolar da DSDC, colocando-o posteriormente em consulta pública por meio do *site* oficial. Quando a consulta pública terminar e os contributos forem integrados, cabe à DGE dar o seu parecer final e entregar as OCEPE já revistas “(...) *[ao] Diretor-Geral e por sua vez para [ao] (...) Secretário de Estado [do Ensino Básico e Secundário]*” (Anexo 6, l. 293-295) para homologação.

De acordo com a Dr.^a D, a DGE disponibiliza o espaço para a equipa se encontrar e reunir e os recursos necessários de modo a facilitar o trabalho de revisão.

No que diz respeito à equipa que está encarregue da revisão das OCEPE esta foi escolhida pela coordenadora da mesma, sendo que um dos membros faz parte da equipa de educação pré-escolar da DSDC. Segundo a Dr.^a C “(...) *com exceção da própria Professora F, que não é educadora, as outras (...) [pessoas que constituem a equipa] são educadoras de formação inicial (...)*” (Anexo 10, l. 174-175)

A coordenadora da equipa de revisão é investigadora, sendo a mesma pessoa que coordenou a equipa de conceção das OCEPE e que “(...) *tem todo o know-how sobre o assunto. Tem um currículo muito vasto e muito enriquecedor*”. (Anexo 6, l. 198-199).

A Dr.^a C, apesar de já não trabalhar no terreno, é educadora de infância de formação de base e possui uma experiência profissional enriquecedora para integrar a equipa de revisão das OCEPE no sentido em que tem “(...) *experiência de trabalho muito próxima da comunidade (...)*” (Anexo 10, l. 16-17) e esteve “(...) *a fazer formação em contexto a outros educadores (...)*” (Anexo 10, l. 28-31). Para além de integrar a equipa de revisão das OCEPE faz parte da Direção-Geral da Educação, possibilitando a ponte entre estes dois atores tornando-se “(...) *uma mais-valia (...) [pois] conhece muito bem os objetivos do Ministério*” (Anexo 3, l. 218-221). Assim, este membro comum tanto à equipa de revisão das OCEPE como da DGE foi “(...) *requisitada (...) já com esse objetivo. Primordialmente (...) para trabalhar nas OCEPE, enquanto membro da equipa mas também enquanto membro da DGE*” (Anexo 3, l. 233-236).

A Dr.^a T, “(...) *também é educadora, trabalhou muitos anos na prática, [e] esteve aqui requisitada quando foram as primeiras OCEPE (...)*” (Anexo 10, l. 174-176). Em 1997, fez parte da equipa de elaboração das OCEPE e “(...) *acompanhou o processo com a Professora F (...)*” (Anexo 10, l. 179). Posteriormente voltou para a prática docente e atualmente é professora na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A Dr.^a G “(...) trabalha no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, e é educadora de infância e psicóloga, e tem muito trabalho na área da linguagem oral e na abordagem à escrita” (Anexo 6, l. 114-117). Paralelamente a este trabalho a Dr.^a G ainda é investigadora e desenvolve as suas investigações no âmbito da educação de infância.

Apesar de a equipa ser heterogénea, a Dr.^a C refere que este facto é benéfico para o processo pois “(...) [existem] perspetivas diferentes, mas (...) também coisas em comum (...)” (Anexo 10, l. 186-188) possibilitando um trabalho completo e aprofundado.

Para além da revisão das OCEPE, a DGE também se encontra a acompanhar a elaboração de um novo documento que se traduz em orientações pedagógicas para as crianças dos zero aos três anos. Com o intuito de haver uma visão integrada da educação de infância, dos zeros aos seis anos, a DGE solicitou que a equipa de revisão das OCEPE trabalhasse em conjunto com a equipa que está a elaborar as orientações pedagógicas, uma vez que segundo a Dr.^a B “(...) não faz sentido os documentos serem completamente diferentes e portanto (...) solicitamos a ambas as equipas (...) que os documentos fossem complementares (...)” (Anexo 8, l. 219-224).

Neste âmbito, o processo de revisão das Orientações é um trabalho “(...) bastante aprofundado (...)” (Anexo 10, l. 68) e participado, já que se encontram envolvidos diversos atores. Quando a equipa de trabalho elaborou o primeiro *draft* do documento realizaram-se “(...) ações de formação pelo país todo numa perspetiva (...) [de] dar a conhecer o documento [e] de as formandas analisarem e darem contributos para um documento final” (Anexo 8, l. 169-172). Nestas ações de formação, os formandos foram sobretudo educadores de infância. Para além dos contributos recolhidos nas ações de formação, a equipa de trabalho enviou o documento a algumas instituições de ensino superior, sobretudo a Escolas Superiores de Educação, para darem os seus pareceres. Em algumas áreas mais técnicas, a equipa de trabalho contou também com o auxílio de outras

equipas, como é o caso da Equipa Artística da DGE, ou pessoas relevantes nas áreas em questão, como foi o caso da matemática. A equipa de trabalho contou também com a participação da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Do ponto de vista dos processos de trabalho, verifica-se que a equipa é suportada pelo reconhecimento pericial do seu contributo, nomeadamente no que se refere à sua coordenadora (que se manteve), o que para a administração parece assegurar coerência no trabalho desenvolvido. Os processos de regulação afiguram-se de ajustamento mútuo entre o Ministério (por via da participação da Dr.^a C no grupo de trabalho) e a equipa de trabalho responsável pela revisão das OCEPE, apesar de se verificar, no processo de revisão, uma diminuição no grau de auscultação dos atores que estão no terreno em relação ao processo de conceção das OCEPE.

Caraterizar as perspetivas da Direção-Geral da Educação face às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A DGE encara o processo de revisão das OCEPE como uma situação normal, que já se esperava que acontecesse. Segundo a Dr.^a B o documento *“deveria ter sido revisto três anos depois de ter saído. Não foi”* (Anexo 8, l. 81-82) o que se deveu a *“motivos políticos, não havia vontade política”* (Anexo 8, l. 88-89). Além disso, segundo a Dra. A *“era preciso refletir sobre alguns aspetos, porque desde 97 que estão em vigor (...)”* (Anexo 6, l. 179-180), tendo-se sentido a necessidade de repensar certos conteúdos *“e também fazer a perspetiva da transição da creche para o jardim de infância e do jardim de infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB], e (...) especificar mais as questões, da continuidade educativa, do planeamento, da avaliação e da articulação curricular”* (Anexo 6, l. 181-185). Da parte da administração educativa existe, ainda, a crença de que esta revisão é necessária para *“estruturar as dimensões de outra maneira pô-las mais atualizadas”* (Anexo 8, l. 135-136), pois como lembra a Dr.^a B esta é *“uma necessidade*

que é sentida nas educadoras” (Anexo 8, l. 156-157) que necessitam de um “(...) *enquadramento mais prático, mais operacional”* (Anexo 8, l. 211-213). Segundo a Dr.^a A, a revisão do documento é “(...) *uma mais-valia e um passo em frente*” (l. 246) “(...) *[para] a qualidade da educação pré-escolar e para a qualidade educativa no jardim de infância (...)*” (Anexo 6, l. 243-244).

Segundo a DGE, as OCEPE são consideradas um dos melhores documentos orientadores da ação educativa a nível europeu. Tal como menciona a Dr.^a C “(...) *quando comparamos [as OCEPE] com outros países, o nosso documento é bastante avançado, porque assenta em perspetivas e fundamentos muito fortes e que ainda estão atualizados*” (Anexo 10, l. 141-144).

Quando auscultados, os atores referiram as suas perspetivas, sobretudo face ao processo de revisão das OCEPE e não ao documento em si. Como principal constrangimento a Dr.^a B refere o aspeto da calendarização. Aquando da sua elaboração, a equipa de trabalho da altura dispôs de cerca de dois anos para a conceção das Orientações Curriculares. A equipa que atualmente se encontra a rever as OCEPE teve cerca de nove meses de trabalho, pelo que apesar de ser um processo participado não chegou às dimensões de participação que a equipa de revisão gostaria, uma vez que “(...) *o ideal (...) [era] voltar a devolver o documento às pessoas que nos deram os contributos (...)*” (Anexo 10, l.299-300) para validação das alterações. Como principal desafio do processo de revisão, a DGE aponta para a apropriação da informação. Apesar de a DGE considerar que o documento revisto vai ser bem recebido pelos profissionais, existe “(...) *o problema (...) [da] apropriação da informação*” (Anexo 6, l. 255), já que os educadores se encontram habituados a trabalhar com as OCEPE originais. Face a este desafio, a DGE conta que a equipa de trabalho da revisão apresente algumas propostas como soluções,

sendo que é essencial a “(...) *supervisão pedagógica e formação em contexto*” (Anexo 6, l. 261-262).

Em modo global, a DGE considera que as OCEPE vão ser bem aceites pela comunidade educativa já que teve a sensibilidade de escolher para integrar na equipa de revisão a mesma pessoa que coordenou a equipa de elaboração das Orientações, cujo trabalho é reconhecido pelos educadores de infância.

Globalmente verifica-se que, de acordo com a DGE, as OCEPE são um documento orientador de excelência quando comparado a outros documentos semelhantes na área de educação pré-escolar de outros países. Contudo, subsiste a preocupação, por parte da DGE, de rever os conteúdos do documento a fim de que se tornem mais atualizados face à realidade portuguesa.

Em suma, as OCEPE são consideradas um documento imprescindível ao desenvolvimento da educação pré-escolar, sendo necessário que este se encontre atualizado a fim de orientar os educadores de infância para a atividade educativa neste nível de educação. Neste âmbito, a DGE solicitou uma revisão ao documento a uma equipa externa à organização, informando quais as orientações que a coordenadora da equipa deveria seguir – regulação de controlo. Coube à coordenadora da equipa, selecionada pela DGE, escolher os restantes membros constituintes da equipa e organizar as dinâmicas de trabalho, sendo que foi nestas que se verificou uma regulação autónoma no sentido em que a equipa se organizou como mais convenientemente conseguiu a fim de responder às solicitações da DGE. Quando finalizada a revisão, a DGE refere que é necessário apostar em supervisão pedagógica e em formação em contexto a fim de que o documento revisto seja aplicado nos contornos desejáveis.

3.2. SÍNTESE CONCLUSIVA

De acordo com a questão de partida do projeto de investigação: “Como se caracteriza a ação da Direção-Geral da Educação na revisão e conceção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?”, revelo as conclusões a que cheguei, de acordo com os eixos de análise do projeto de investigação.

No que se refere à compreensão das OCEPE, estas apresentam-se como o documento base orientador da ação educativa em jardins de infância, estabelecendo indicações e possibilitando a fundamentação de diversas opções educativas. Preparadas em 1997, pelo Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, as OCEPE enquadram-se numa perspetiva de desenvolvimento da educação pré-escolar, uma vez que, desde 1995, o Governo assumiu a educação pré-escolar enquanto prioridade de política educativa com o propósito de dar resposta à igualdade de oportunidades e da promoção da qualidade do ensino e educação.

No que diz respeito ao processo de elaboração das OCEPE, este foi coordenado pela Professora F e caracterizou-se por ser um processo amplo e participado, envolvendo diversos atores. O processo de elaboração das OCEPE levou cerca de dois anos até ser concluído pelo facto de o ME estar a construir um documento desta natureza pela primeira vez, sendo que houve uma grande preocupação em auscultar os profissionais de educação de infância.

No próprio despacho que regula as OCEPE previu-se uma revisão das mesmas no ano letivo 2001/2002, mas devido a motivos de ordem política não se concretizou, pelo que a DGE encomendou dois estudos à FPCE-UP. O primeiro decorreu em 2007, tendo sido avaliado o impacto das OCEPE. Os resultados obtidos levaram à elaboração de brochuras para a educação pré-escolar nos domínios das expressões, da linguagem e abordagem à escrita e da matemática. O segundo ocorreu em 2014 e avaliou as OCEPE e

a qualidade na educação pré-escolar. A partir dos resultados identificou-se como prioridade elaborar uma brochura sobre o tema da avaliação na educação pré-escolar.

Procurando caraterizar os processos de regulação inerentes à realidade da revisão das OCEPE estas resultaram de um debate participado entre serviços e instituições que desempenham um papel relevante na educação pré-escolar e de diversos grupos de educadores de infância: para além da DGE e da equipa de revisão do documento, participaram educadores de infância e profissionais relacionados com este nível de educação, por meio das ações de formação “Analisar e Debater as Orientações Pedagógicas/Curriculares”, bem como de instituições superiores que lecionam cursos relacionados com a educação pré-escolar, como as Escolas Superiores de Educação, e associações relevantes na área da educação pré-escolar, como foi o caso da APEI. No final do processo, as OCEPE irão ser sujeitas a consulta pública, permitindo a qualquer cidadão aceder ao documento dando os seus contributos, participando assim no processo de revisão.

A DGE não interfere diretamente no processo de revisão das OCEPE, mas acompanha e dá contributos, validando o trabalho desenvolvido de acordo com a sua missão. Além disso, as OCEPE desenvolvem-se sob a alçada da DGE, que selecionou a coordenadora da equipa de revisão, e procedeu ao parecer final na sua conceção dos documentos de trabalho, bem como do documento final. Esta realidade faz evidenciar uma regulação de controlo, que segundo Barroso (2003, p. 38 *cit.* Maroy & Dupriez, 2000) se traduz em um conjunto de ações postas em prática pelo governo a fim de orientar ações sob atores dos quais detêm uma certa autoridade.

A par desta regulação, evidencia-se a regulação autónoma, que consiste nos processos segundo os quais um grupo realiza o ajustamento de ações em relação a um sistema de relações hierárquicas (Reynaud, 2003, p. 106; Barroso, 2003). A equipa de

revisão gere o processo de modo interno, integrando as perspectivas de quem participa no grupo. Posteriormente, as OCEPE são colocadas para consulta pública. Este processo de integração de diferentes sensibilidades e opiniões relativas à educação pré-escolar permite evidenciar a presença, no processo, de diferentes lógicas de regulação autónoma.

Quando recolhidos, analisados e integrados, cabe à DGE dar o parecer final, enviar o documento final ao Diretor-Geral da Educação e este por sua vez ao SEEBS para validação e homologação do documento. Estes processos de regulação conjunta refletem a ação da DGE e o seu poder de intervir e acompanhar a atividade da equipa externa, regulando-a e, simultaneamente, subsiste a regulação autónoma que traduz o envolvimento de outros atores: a equipa responsável pela revisão, os diversos profissionais e especialistas na área da educação pré-escolar que intervieram no processo, mas também em áreas mais específicas como foi o caso da participação da equipa de educação musical e da equipa de educação artística da DGE. Assim, verifica-se um feixe de processos regulatórios: regulação institucional/de controlo por parte da DGE, que procura supervisionar o processo, selecionando os atores e de regulação autónoma, assente no ajustamento mútuo entre os vários membros da equipa e que integra os atores que participam publicamente.

É de salientar que os contributos dos atores auscultados focam, sobretudo, as suas representações acerca do processo de revisão das OCEPE e não das próprias Orientações Curriculares. O principal constrangimento identificado pela DGE sobre o processo de revisão consiste na exigência de uma calendarização breve, no sentido em que, quando as OCEPE foram elaboradas, a equipa dispôs de cerca de dois anos para finalizar o processo, enquanto a equipa de revisão apenas obteve cerca de nove meses para concluir o processo de revisão. Assim, como o tempo de execução de ambas as atividades foram diferentes,

verifica-se que no processo de revisão, em comparação ao processo de conceção, houve uma diminuição do grau de auscultação dos atores que estão no terreno.

Um outro constrangimento prende-se com o facto de a DGE ter identificado um número significativo de profissionais que não se regem pelo documento anterior relativo às OCEPE, que data de 1997 (regulação autónoma). Neste sentido, e com a utilização do novo documento prevista para o ano letivo 2015/2016, o principal desafio da DGE face a este processo de revisão é a apropriação da informação por parte dos profissionais de infância, uma vez que estes estão familiarizados com o atual documento orientador da ação educativa em jardins de infância. Desta forma, a DGE considera primordial investir na formação em contexto e na supervisão pedagógica com o objetivo de assegurar a melhor aplicação possível das OCEPE, podendo assumir que as mesmas representam para a DGE um documento fundamental para assegurar a qualidade da primeira etapa da educação e para uniformizar as práticas dos educadores de infância no contexto nacional.

No que se refere à equipa encarregue da revisão das OCEPE esta é muito homogénea, integrando profissionais com trabalho relevante na área da educação pré-escolar, e heterogénea do ponto de vista da natureza das suas atividades: a coordenadora é psicóloga, mas sempre desenvolveu trabalhos no âmbito da área da educação pré-escolar; outro dos elementos desempenha funções na administração central, integrando a equipa de educação pré-escolar da DSDC na DGE; outro é docente na Escola Superior de Educação em Lisboa e o outro trabalha no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, possuindo um vasto trabalho na área da linguagem oral e abordagem à escrita e paralelamente desenvolve investigações na área da educação pré-escolar.

Em suma, as OCEPE caracterizam-se por serem o documento orientador da ação educativa na educação pré-escolar evidenciando, no campo da administração educacional, que se trata de uma vertente da assumida política pública de educação pré-

escolar que advém de diversos processos de regulação que se interpenetram e que se revelam necessários para a concretização da revisão e concepção do documento.

REFLEXÃO FINAL

Uma vez finalizado o meu estágio curricular torna-se necessário proceder a uma reflexão sobre os objetivos pessoais que orientaram o estágio, bem como em relação aos objetivos de estágio traçados por mim e pela DGE. A nível dos objetivos pessoais a que me propôs estes encontram-se na seguinte tabela:

OBJETIVOS PESSOAIS	NA	PA	A
Caraterizar a DGE			X
Compreender a cultura organizacional da DGE			X
Caraterizar a gestora da DEPEB		X	
Conhecer e caraterizar as OCEPE			X
Compreender o trabalho desenvolvido pela equipa de educação pré-escolar da DSDC			X
Caraterizar a equipa encarregue pela revisão das OCEPE		X	
Aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado em Ciências da Educação			X

NA – Não Alcançado; PA – Parcialmente Alcançado; A – Alcançado

Tabela 11 – Apresentação dos objetivos pessoais

Em relação os objetivos pessoais considero terem sido alcançados quase na sua totalidade. No que se refere a *Caraterizar a DGE*, *Compreender a cultura organizacional da DGE*, *Conhecer e caraterizas as OCEPE*, e *Compreender o trabalho desenvolvido pela equipa de educação pré-escolar da DSDC* foram objetivos alcançados com a minha presença na instituição, o que me possibilitou adquirir uma visão mais aprofundada da DGE. A plena integração na equipa da DSDC facilitou o meu trabalho e o desenvolvimento do meu projeto de investigação de modo a conseguir responder às questões levantadas pelo mesmo.

Ainda assim, houve alguns contratempos, pelo que considero que os objetivos *Caraterizar a gestora da DEPEB* e *Caraterizar a equipa encarregue pela revisão das OCEPE* foram parcialmente alcançados. Em relação ao primeiro objetivo, estavam previstas cerca de quatro observações à gestora. Porém, a mudança do Diretor-Geral da Educação, do Diretor de Serviços de Desenvolvimento Curricular e a afluência de trabalho da gestora levou a que conseguisse realizar apenas uma observação. Quanto ao segundo objetivo, é de referir que era do meu interesse aprofundar o meu conhecimento

acerca da equipa de revisão das OCEPE através de análise dos *currículos* dos membros da equipa. Contudo, nem todos estavam disponíveis *online* e a falta de coordenação de tarefas impossibilitou-me um contato atempado com a equipa. Ainda assim, este objetivo foi alcançado devido à minha presença assídua na instituição o que levou a esse conhecimento da equipa pretendido.

Apesar destes pequenos contratempos é possível afirmar que consegui pôr em prática muitos dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos no meu percurso académico, uma vez que trabalhei sempre em equipa com a DEPEB e auxiliei na análise e desenvolvimento de diversos documentos e tarefas no âmbito da educação pré-escolar. Ao fazer uma retrospectiva das atividades que desenvolvi, foi possível colocar em prática conhecimentos desenvolvidos nas unidades curriculares de *Avaliação em Educação*, *Avaliação das Organizações Educativas*, *Planeamento Educativo*, *Política da Educação*, *Análise das Políticas e das Organizações Educativas* e *Organização e Gestão Escolar*.

Os objetivos de estágio curricular foram definidos em conjunto entre mim e a equipa de educação pré-escolar da DSDC na primeira reunião que antecedeu a minha estadia na DGE.

OBJETIVOS DE ESTÁGIO CURRICULAR	NA	PA	A
Aquisição de conhecimento e análise crítica sobre a legislação em vigor relativa ao desenvolvimento curricular e à avaliação na EPE			X
Colaboração nas atividades desenvolvidas no acompanhamento da revisão e da atualização das OCEPE, bem como na formação dos educadores de infância neste âmbito			X
Colaboração nas atividades desenvolvidas no acompanhamento da elaboração das orientações pedagógicas para crianças dos 0 aos 3 anos, bem como na formação dos educadores de infância neste âmbito		X	
Colaboração nas atividades desenvolvidas na preparação, realização e avaliação do seminário do estudo sobre a avaliação da eficácia das orientações curriculares e da qualidade pedagógica na educação pré-escolar			X
Colaboração nas atividades de pesquisa e elaboração de informação para a OCDE, UNESCO, Comissão Europeia, <i>Eurydice</i> , etc			X

NA – Não Alcançado; PA – Parcialmente Alcançado; A – Alcançado

Tabela 12 – Apresentação dos objetivos de estágio curricular

Perante os objetivos definidos considero ter alcançado todos à exceção de um.

O objetivo *Aquisição de conhecimento e análise crítica sobre a legislação em vigor relativa ao desenvolvimento curricular e à avaliação na EPE* foi concretizada por meio da leitura assídua e atenta de diversos documentos para a minha inserção e trabalho na DGE e para o desenvolvimento do meu relatório de estágio. No que se refere à *Colaboração nas atividades desenvolvidas no acompanhamento da revisão e da atualização das OCEPE, bem como na formação dos educadores de infância neste âmbito* considero ter sido o mais alcançado pois o maior número de tarefas que realizei (e mais aprofundadas) foi neste âmbito, tendo sido necessário proceder a uma leitura atenta dos contributos e à realização de análise de conteúdo dos mesmos. Considero que a *Colaboração nas atividades desenvolvidas no acompanhamento da elaboração das Orientações Pedagógicas para crianças dos 0 aos 3 anos, bem como na formação dos educadores de infância neste âmbito* foi um objetivo apenas parcialmente alcançado uma vez que não desenvolvi muitas tarefas nesta área. Apesar de estar sempre a par do trabalho desenvolvido pela equipa de elaboração das Orientações Pedagógicas, apenas me foi solicitado na DGE que lesse o primeiro *draf* do documento e desse o meu parecer sobre o assunto. Com a minha participação ativa na organização do seminário de apresentação ao *Estudo de Avaliação das OCEPE e da Qualidade na Educação Pré-Escolar*, através da realização de contatos, de elaboração de sinaléticas e de listas de participantes e na permanência no secretariado do evento considero que o objetivo *Colaboração nas atividades desenvolvidas na preparação, realização e avaliação do seminário do estudo sobre a avaliação da eficácia das orientações curriculares e da qualidade pedagógica na educação pré-escolar* foi plenamente concretizado. Apesar de ter desenvolvido poucas tarefas no âmbito do último objetivo proposto foi-me possível compreender a necessidade de enviar e validar informação, na área da educação pré-escolar, para organismos internacionais, a fim de se proceder ao desenvolvimento de um referencial de qualidade

na área da educação, pelo que considero que o objetivo *Colaboração nas atividades de pesquisa e elaboração de informação para a OCDE, UNESCO, Comissão Europeia, Eurydice, etc* foi alcançado.

O desenvolvimento do estágio na DGE permitiu que desenvolvesse diversas competências a nível pessoal e profissional, possibilitando-me tomar um primeiro contato mais aprofundado com o trabalho de um técnico da área das Ciências da Educação.

A concretização do relatório de estágio possibilitou-me aprofundar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico e permitiu o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que me servirão para um futuro percurso não só profissional mas também pessoal.

O projeto de investigação foi aplicado de um modo natural, pelo que consegui responder à questão de partida e aos objetivos por mim propostos. Ainda assim, foi muita a informação recolhida no âmbito das Orientações Curriculares, sendo que considero interessante desenvolver investigações neste âmbito, de modo a i) Caraterizar aprofundadamente o processo de elaboração das OCEPE e aplicação destas junto dos profissionais de educação de infância; ii) Compreender o desenvolvimento e a concretização das OCEPE desde 1997 até aos dias de hoje justificando a não concretização da revisão do documento na data proposta pela administração central; iii) Analisar e compreender quais as representações dos educadores de infância acerca das OCEPE e das brochuras e; iv) Caraterizar a aplicação e a aceitação das OCEPE por parte da comunidade educativa posteriormente ao processo de revisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao Controlo Social da Escola Pública. *In* Barroso, J. (2003). *A escola Pública: Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições ASA, pp.49 -78.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

BARDIN, L. (2003). Definição e Relação com as Outras Ciências. *In* Bardin, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, pp. 27-46.

BARROSO, J. (2003) Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: Tendências Emergentes em Estudos de Educação Comparada. *In* Barroso, J. (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 19-48.

BARROSO, J. (2005). Os Gestores Escolares. *In* *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 145-167.

BARROSO, J. (2006). Regulação das Políticas Públicas de Educação. Lisboa: Educa.

BERTRAND, Y & GUILLEMET, P. (1994). A Dinâmica da Gestão. *In* *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 225-252.

BILHIM, J. (2005). Conceitos Básicos. *In* *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 1-1-25.

BILHIM, J. (2005). Desenho Organizacional. *In* *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 153-183.

BILHIM, J. (2005). A Cultura como Variável Organizacional. *In* *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 185-210.

BILHIM, J. (2013). Papel dos Gestores na Mudança Cultural da Administração Central do Estado: O Caso da Meritocracia. In *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. 5 (2): 205-227. Rio de Janeiro.

CACCIA, R. (2006). Fundamentação Teórica. In O Processo de Formação da Cultura Organizacional de um Serviço de Atenção à Saúde: A Municipalização do Centro de Saúde Santa Marta. Trabalho de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Administração na Área de Especialização em Políticas Públicas e Gestão Estratégica em Saúde. Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CASTILHO, A. (2012). A Avaliação na Educação Pré-Escolar: Sentido(s) e Realidade(s). In *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Dos Fundamentos às Práticas*. Tese de Doutoramento em Educação na Área de Especialização em Avaliação em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

FIGUEIREDO, A. (2012). A ação Pública e os seus Instrumentos: Um Olhar que Convida para Outras Reflexões sobre a Governança Europeia. In *Debater Europa*, (7), 35-42. Disponível em <http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa/>

FONSECA, C. (2011). A Educação-de-Infância em Portugal. In O Envolvimento dos Pais no Jardim de Infância: As Ideias dos Educadores-de-Infância. Dissertação de Mestrado em Educação na Área de Especialização em Formação Pessoal e Social. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

FORMOSINHO, J. (2000). Intervenções Iniciais – Prof. Dr. João Formosinho – I.E.C. Universidade do Minho. In Gonçalves, P. (Coord.) *A Escola é ainda uma Criança – Educação Pré-Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Assembleia Municipal de Lisboa, pp. 39-44.

FORMOSINHO, J. & SARMENTO, T. (2000). A Escola Infantil Pública como Serviço Social. A Problemática do Prolongamento do Horário. *In GEDEI. Infância e Educação. Investigação e Práticas. 1* (1), pp. 7-28.

FONTOURA, M. (2008). Política e Ação Pública. Entre uma Regulação Centralizada e uma Regulação Multipolar. *In Revista Portuguesa de Educação. 21* (2), pp. 5-31.

INFANTE, M. (2008). Educação Pré-Escolar – Olhares do Passado e do Presente. *In Itinerários* (7), pp. 25-37.

LAINO, A. & RODRIGUEZ, M. (2004). O Diagnóstico da Cultura Organizacional através do Modelo dos Valores Contrastantes: Um Estudo de Caso. Apresentação comunicada em *XI Simpósio de Engenharia de Produção*. Bauru: Brasil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. (1997a). *Legislação. Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento da Educação Básica. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação.

MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Publicações Dom Quixote.

NASCIMENTO, D. (2009). Concetualização de Cultura. *In Perceções de Cultura e Mudança Organizacional*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Jornalismo na

Área de Especialização em Comunicação e Jornalismo. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 11-29.

PARSONS, W. (1995). *Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Public Policy*. Edward Elgar Publishing.

PEREIRA, O. (1999). Organização. In *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.85-106.

PIRES, J. & MACÊDO, K. (2006). Cultura Organizacional em Organizações Públicas no Brasil. In *Revista de Administração Contemporânea*. 40 (1): 81-105.

QUIVY, R. & COMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMALHETE, S. (2014). A Descentralização e a Territorialização da Educação. In *A Construção do Sistema Educativo Local e a Intervenção Autárquica*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 5-16.

REYNAUD, J-D. (2003). Régulation de Controle, Régulation Autonome, Régulation Conjoint. In TERSSAC, G. *La Théorie de la Regulation Sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: Éditions La Découverte, pp.103-113.

RIBEIRO, O. (2006). Cultura Organizacional. In *Educação, Ciência e Tecnologia*. 5: 169-184.

RODRIGUES, S. (2012). Quadro Concetual e Teórico: Cultura Organizacional e Papel do Gestor. In *A Cultura Organizacional e o Papel do Gestor de Formação*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

SANTOS, I. (2004). A Educação Pré-Escolar: Uma Perspetiva Europeia. In *A Educação Pré-Escolar nos Agrupamentos de Escolas e a Avaliação Externa*. Estudo de

Caso Múltiplo em Agrupamentos Sujeitos ao Programa Inspetivo de Avaliação Integrada das Escolas. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Educacional. Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Lisboa.

SARAIVA, L. (2002). Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. *In Revista de Administração Contemporânea*. 6 (1): 187-207.

SHEIN, E. (1992). Defining Organizational Culture. *In Organizational Culture and Leadership*. HB Printing.

SILVA, L. & FADUL, E. (2008) Cultura Organizacional em Organização Pública: As bases da Mudança Organizacional a partir *da Reforma Gerencial*.

TEIXEIRA, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

ZÃO, M. (2011). Estado e Terceiro Sector na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: O Caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010). Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Área de Conhecimento de Política Educativa. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, Aprovação da Estrutura Orgânica da Direção-Geral da Educação.

Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro, Aprovação da Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 266-G/2012 de 31 de Dezembro, Aprovação da Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência, Alteração ao Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro.

Despacho n.º 11423/2014 de 11 de setembro, Alteração do despacho de criação das equipas multidisciplinares e das unidades orgânicas flexíveis da DGE.

Despacho n.º 13608/2012 de 19 de outubro, Criação das Unidades Flexíveis e Equipas Multidisciplinares da Direção-Geral da Educação.

Despacho n.º 2623/2013 de 18 de fevereiro, Criação das Unidades Flexíveis e Equipas Multidisciplinares da Direção-Geral da Educação, Alteração ao Despacho n.º 13608/2012 de 19 de outubro.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, referente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, referente à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Portaria n.º 258/2012 de 28 de agosto, Determinação da Estrutura Nuclear da Direção-Geral da Educação.

Outros Recursos Utilizados

Balanco Social 2013. Direção-Geral da Educação. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/Balanco_Social_2013_DGE.pdf.

Consultado pela última vez a 13 de outubro de 2014, pelas 20.09 horas.

Homologação da Avaliação pela Tutela 2013. Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/Resultado_da_Avaliacao_2013.pdf. Consultado pela última vez a 13 de outubro de 2014, pelas 21.45 horas.

Parecer Crítico da Autoavaliação 2013. Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/Parecer_%20Critico_Autoavaliacao_2013.pdf. Consultado pela última vez a 13 de outubro de 2014, pelas 21.38 horas.

Plano de Atividades 2013. Direção-Geral da Educação. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/Plano_de_Atividades_2013.pdf.

[edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/Plano%20Atividades%20DGE%202013.pdf](http://www.dgidec.min-
edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/Plano%20Atividades%20DGE%202013.pdf). Consultado pela última vez a 13 de outubro de 2014, pelas 21.20 horas.

QUAR 2014. Direção-Geral da Educação. Disponível em [http://www.dgidec.min-
edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/QUAR%202014%20%20homolo
gado.pdf](http://www.dgidec.min-
edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/QUAR%202014%20%20homolo
gado.pdf). Consultado pela última vez a 13 de outubro de 2014, pelas 20.10 horas.

Relatório de Autoavaliação 2013. Direção-Geral de Educação. Disponível em [http://www.dgidec.min-
edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/2013/Relatorio_autoavaliacao
_2013.pdf](http://www.dgidec.min-
edu.pt/data/dgidec/area_institucional/Instrumentos_Gestao/2013/Relatorio_autoavaliacao
_2013.pdf). Consultado pela última vez a 13 de outubro de 2014, pelas 21.31 horas.